

Tampereen yliopisto
Suomen kieli
kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

OTTELIN, LAURA: Koheesiokeinot kolmas- ja neljäsluokkalaisten kielikylpyläisten koulukirjoitelmissa

Pro gradu -tutkielma, 92 sivua
Kevät 2015

Tutkielmassani tarkastelen kolmas- ja neljäsluokkalaisten tuottamien kirjoitelmien koheesiokeinoja. Koheesiokeinot ovat tekstinosien välisiä yhteyksiä, joita kirjoittaja muodostaa kieliopillisesti tai leksikaalisesti. Kieliopillisena keinona voi toimia esimerkiksi pronominkorvaus ja leksikaalisena koheesiokeinona muun muassa teemankulku. Teemankulullinen ja teemarakenteen analyysi on tutkielmani keskiössä. Tarkastelen kirjoitelmien lausekompleksien alkuosaa, johon tavallisesti sijoitetaan lauseen teema. Teemankulullisessa analyysissä käytän Danešin terminologiaa ja teemarakenteen tarkastelussa tukeudun muun muassa Hakulisen, Hallidayn, Vilkunan ja Shoren käsityksiin teemarakenteesta ja sen analyysistä.

Olen jakanut tutkielmani aineiston tekstityypiluokkiin: skripti-, lista-, epäskemaattiseen ja kertomusluokkaan. Oletan, että teemankulku on selkeintä kertomus- ja skriptiluokkien kirjoitelmissa, koska näiden kirjoitelmien kokonaisrakenne on paljon suunnitellumpi kuin kahden muun tekstityypiluokan kirjoitelman. Teemarakenteen analyysin lisäksi pohdin tutkielmani lopussa kirjoitelmien kertomuksellisuutta ja siihen liitettyjä määritelmiä muun muassa Fludernikin esittämien ajatusten valossa.

Aineistoni koostuu 66 tekstistä, jotka ovat kahden kielikylpyluokan oppilaiden kirjoittamia. Aineiston 36 kirjoitelmaa on kolmasluokkalaisilta ja 30 neljäsluokkalaisilta. Tutkielmani on osa koulukirjoittamisen tutkimusprojektia, joka aloitettiin Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa vuonna 2006.

Avainsanat: koheesio, teema, koulukirjoittaminen, kertomus, kielikylpy

**Koheesiokeinot kolmas- ja neljäsluokkalaisten kielikylpyläisten
koulukirjoitelmissa**

Laura Ottelin
Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Suomen kieli
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2015

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	1
1.2. Aineiston ja tutkimuksen kuvaus	3
2. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	9
2.1. Koheesiosta ja koherenssista	9
2.2. Teemankulusta	11
2.3. Näkemyksiä kirjoittamisesta	16
2.4. Kielikylpyopetuksen historiasta ja opetuksen tavoitteista	24
3. SKRIPTIKIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA	29
3.1. Skriptimäinen toteen käynyt päivä	29
3.2. Huomioita skriptikirjoitelmista	38
4. LISTAKIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA	45
4.1. Lista toiveista	45
4.2. Mielikuvituslista	51
4.3. Huomioita listakirjoitelmista	52
5. EPÄSKEMAATTISTEN KIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA	55
5.1. Epäskemaattinen toteutunut päivä	55
5.2. Epäskemaattinen toivepäivä	62
5.3. Epäskemaattinen mielikuvituspäivä	66
5.4. Huomioita epäskemaattisista kirjoitelmista	69

6. KERTOMUSKIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA	71
6.1. Kertomus toivepäivästä	71
6.2. Kertomus mielikuvituspäivästä	74
6.3. Huomioita kertomuskirjoitelmista	76
 7. LOPPUPÄÄTELMÄT	 79
 LÄHTEET	 89

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmassani analysoin koheesion näkökulmasta kielikylpyluokkaa käyvien kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoittamia tekstejä ja tällä tavoin hahmotan, millaisia kirjoittamisen konventioita yhdeksän ja kymmenen vuotiailla lapsilla on käytössään. Tarkastelen ja pyrin analysoimaan eritoten kirjoitelmissa käytettyjä koheesiokeinoja. Koheesiokeinoihin katsotaan kuuluvaksi teemankulku, joten tarkastelen eritoten tekstien teemankulkua ja teemarakennetta. Tarkoitukseni on kiinnittää huomiota niihin tekstinrakentamisen ratkaisuihin, joiden käytön myötä tekstistä välittyy koherentti tai inkoherentti kokonaisvaikutelma.

Teemankuljetus liittyy olennaisesti tekstin etenemiseen ja tiedon annosteluun. Teemarakenteen tarkastelussa kiinnitän huomioni teemaa edeltäviin konstituentteihin. Teemarakenne voi olla moninkertainen, jolloin niin sanotun pääteeman, jota Halliday kutsuu ideationaaliseksi teemaksi¹, lisäksi lauseessa voi olla tekstuaalisia ja intersubjektiveja teemoja. Shore (2008: 45–49) nimittää näitä sivuteemoiksi, Hakulinen ja Karlsson topikaaliluokiksi (1979: 298, 308–310) ja Vilkuna (1989: 37–38) viittaa sivuteemaan K-kirjaimella. Tutkielmassani en pyri tekemään johtopäätöksiä oppilaiden kirjoitustaidon tasosta. En myöskään paneudu tuottamaan määrällisiä tutkimustuloksia aineistosta, sillä ne vaatisivat kvantitatiivista tutkimusotetta ja yhteenvetoa aineiston yksityiskohdista. Analysointini suuntautuu täten pääasiassa kuvailemaan ja erittelemään kirjoitelmien rakenteellisia ratkaisuja.

Koululaisten ja opiskelijoiden kirjoitustaito huolestuttaa ja puhuttaa. Huoli on perusteltua, sillä kirjoitustaitotason heikkenemisestä on näyttöä monista tutkimuksista. Lisäksi heikentyneen kirjoitustaidon puolesta puhuvat myös opettajien haastattelut sekä yleinen mielipideilmasto. (Vrt. Nuoret kielikuvassa: Kouluikäisten kieli 2000-luvulla.) PISA

¹ Ideationaalista teemaa nimitetään myös topikaaliseksi tai eksperimentaaliseksi teemaksi.

2009 -tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten lukutaito on kansainvälisessä mittakaavassa erinomaista tasoa. Kuitenkin PISA-testit, joita on tehty vuodesta 2000 alkaen kolmen vuoden välein, osoittavat, että suomalaisnuorten lukutaito on heikentynyt viimeisten yhdeksän vuoden aikana. Testien mukaan heikkojen lukijoiden määrä hieman kasvoi ja erinomaisten lukijoiden määrä väheni. Uusin, vuoden 2012, PISA-testi osoittaa lukutaidon keskiarvon laskeneen selvästi sitten vuoteen 2000 verrattuna. (Ks tarkemmin <https://ktl.jyu.fi/pisa/tulokset>.) Lisäksi havaittiin, että sukupuoltenvälinen ero lukutaidoissa kasvoi entisestään. Suomen hyvän PISA-menestyksen voisi katsoa olevan tyttöjen ansiota. PISA-testejä on myös kritisoitu eri tahoilta. Professori Svein Sjøberg Norjan yliopistosta kritisoi PISA-testejä muun muassa vanhanaikaisuudesta, kulttuurisidonnaisuudesta ja PISA-testien aiheuttamasta Pisa-opetussuunnitelmasta (Soolibooli 5/13: 16–17).

Koulukirjoittamisesta on tehty ja tehdään tutkimuksia, joiden tarkoituksena on muun muassa selvittää lasten ja nuorten kirjoitustaidon tasoa. Mielestäni on tärkeä kartoittaa, mistä kirjoitustaidon tason heikentyminen johtuu, millaisia kirjoitusongelmat ovat luonteeltaan ja mitkä olisivat ne keinot, joilla kirjoitustaitotasoa voitaisiin parantaa. Kirjoittamisen taidon heikkenemiseen on esitetty monia syitä: äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärien väheneminen, opetuksen painotukset, englannin kielen vaikutus, visuaalisempi ympäristömme, muuttuvat vapaa-ajan harrastukset ja etenkin lukemisharrastuksen romahdus. (Leino 2002: 17–20.) Pajunen (2012: 28) korostaa ulkoisten muutosten (muutokset yhteiskunnassa, perheessä, koulujen antamassa opetuksessa ja harrastuksissa) vaikutusta kirjoitustaitoon; kielen ja sen osa-alueiden oppimisessa vuorovaikutus aikuisten kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Tämän tyylinen johtopäätös ei Pajusen (mt., ms.) mukaan tue näkemyksiä, jotka painottavat lasten kielellisen kehityksen synnynnäisyyttä tai kehityksellisyyttä.

Hyvän kirjoittajan määritelmiä on uskoakseni monia. Luukka (2004: 10) kuvaa hyvää kirjoittajaa sellaiseksi, joka osaa käyttää moitteetonta yleiskieltä ja osaa jäsentää tekstinsä sujuvaksi kokonaisuudeksi. Kirjoittamistaidon kehitys näkyy relatiivilauseiden sekä tiiviiden ja kirjoitetulle kielelle ominaisten rakenteiden lisääntymisenä, virkerakenteiden monipuolistumisena, koheesiokeinojen hallintana ja lauserakenteiden monimutkaistumisena. Hyvä teksti on sujuva, kieliopillisesti moitteeton ja sisällökäs. Kuitenkin Luukan (2004: 10)

mukaan tutkimuksissa on löydetty vain vähän tukea näkemykselle, jonka mukaan syntaktinen monimutkaisuus tai kielipillinen korrektius olisivat keskeisiä kirjoittamistaitoja mittaavia tekijöitä. Monet nimittäin osaavat tuottaa korrekkeja lauseita ja monimutkaisia rakenteita, mutta eivät silti pysty kirjoittamaan hyvinmuodostuneita ja koherentteja tekstejä. Virheettömyyden syyksi Luukka mainitsee muun muassa sen, että oppilas ei ota riskejä vaan pitäytyy omassa, suhteellisen yksinkertaisiin rakenteisiin perustuvassa kielessä. Ovelimmat kirjoittajat puolestaan koettavat arvailla, millaisista teksteistä ja kielestä opettaja pitää ja tuottavat tietoisesti hyvin samankaltaisia ja riskittömiä tekstejä. (Luukka 2004: 10–11.)

1.2. Aineiston ja tutkimuksen kuvaus

Tutkielmani on osa koulukirjoittamisen tutkimusprojektia, joka aloitettiin Tampereen yliopiston suomen kielen oppiaineessa vuonna 2006. Tutkimusaineistoni koostuu 66 tekstistä, joiden kirjoittajat ovat kielikylpyluokan oppilaita. Tekstiaineiston 35 kirjoitelmaa on kolmasluokkalaisten kirjoittamia ja 31 neljäsluokkalaisten. Kolmannen luokan sukupuolijakauma on seuraavanlainen: kahdeksantoista tyttöä ja seitsemäntoista poikaa. Neljännen luokan sukupuolet jakautuvat puolestaan kahteenkymmeneen tyttöön ja yhteentoista poikaan.

Oppilaat kirjoittivat unelmiensa päivästä ensimmäisen kerran marraskuussa 2006 ja toisen kerran maaliskuussa 2007 aineiston niukkuuden tähden. Tämän lisäksi samaisesta aiheesta kirjoittivat toiset kolmas- ja neljäsluokkalaiset, jotka saivat kielikylpyopetuksen sijaan normaalia opetusta. Heiltä kirjoitelmia kertyi yhteensä noin 35 kappaletta. Aineiston pitäisi olla riittävä, vaikka en ottaisikaan mukaan normaaliluokkien kirjoitelmia. Jos nämä kirjoitelmat tutkimuksen edetessä alkavat vaikuttaa tarpeellisilta, toisivat ne mukanaan vertailunäkökulman: missä kohdin kirjoittamisen konventiot ovat samankaltaisia ja millaisissa tapauksissa erilaisuudet ovat huomionarvoisia. Haluan kiittää kyseessä olevaa nimeltä mainitsematonta koulua aineiston keruun mahdollistamisesta ja sen opettajia aineiston keruusta.

Kirjoitustehtävän otsikko oli kaikille, sekä kolmas- että neljäsluokkalaisille, sama: *Unelmieni päivä*. Tekstin ohjepituutena oli 1–2 sivua. Opettajan tuli myös muistuttaa oppilaita kirjoittamaan paperiin oma nimensä tai ainakin sukupuolensa sekä luokka-asteensa. Oppilas sai kirjoittaa jostain konkreettisesta mukavasta päivästä, jonka on joskus elänyt tai jonka joskus toivoo käyvän toteen. Toisena vaihtoehtona oli kirjoittaa täysin kuvitteellisesta päivästä, joka voisi olla totta, jos maailmassa mikä tahansa olisi mahdollista. Oppilaiden kirjoitusaika rajattiin yhteen tuntiin. Muilta osin ohjeistus pyrittiin pitämään mahdollisimman vähäisenä.

Tutkimusaineistoni olen jakanut neljään tekstityypiluokkaan: skripti-, epäskemaattiseen, lista- ja kertomusluokkaan sekä luokitellut tekstit toteutuneisuus- ja toivepohjaisuuden sekä mielikuvitteellisuuden mukaan. Oppilaathan saivat itse päättää kirjoittaisivatko he unelmien päivästä, joka on täysin mielikuvitteellinen, joskus toteutunut tai toiveissa käydä toteen. Pro gradu -tutkielmani pää- ja alalukujen nimet noudattavat työni aineiston jakoa siten, että pääluvut nimesin kirjoitelmien tekstityyppien mukaan (skripti, lista, epäskemaattinen, kertomus) ja alaluvut kirjoittajien aiheen käsittelyn (mielikuvitus, toive tai toteutunut) perusteella.

Kirjoitelman nimeäminen mielikuvitteelliseksi osoittautui joidenkin tekstien kohdalla pulmalliseksi. Tämän johdosta aloin pohtia toivepäivän ja mielikuvitteellisen päivän eroa. Onhan nimittäin niin, että toivepäivälähtöinen kirjoitelma ei pohjaudu tositahtumiin vaan kuviteltuihin/toivottuihin tapahtumiin. Tosin ei pidä olettaa, että toteutuneesta päivästä kirjoitettu kirjoitelma sekään pohjautuisi todellisiin tapahtumiin. Tämän pohdiskelun seurauksena huomasin jaotelleeni kirjoitelmia epäloogisesti, sillä osan toivepäivälähtöisistä kirjoitelmista olin luokitellut mielikuvitteellisiksi ja osan toiveiksi. Tästä johtuen asetin mielikuvitteellisen kirjoitelman vähimmäisvaatimukseksi täydellisen mielikuvitusmaailman läsnäolon. Toisin sanoen kirjoitelman tuli käsitellä unelmien päivää täysin mielikuvitteellisella otteella eikä päivää olisi oikeasti mahdollista sellaisenaan toteuttaa. Mikäli kirjoitelma siis sisälsi hurjiakin toiveita mutta toteuttavissa olevia, luokitin kirjoitelman toivepäivään.

Kirjoitelmat, jotka sijoitin skriptiluokkaan, ovat sisällön tasolla karkeasti kuvailtuna päiväskeeman varaan rakentuvia. Nämä kirjoitelmat ovat pääasiassa neljäsluokkalaisten

kirjoittamia. Päiväskeemaa toteuttavassa kirjoitelmassa kirjoittaja esimerkiksi aloittaa heräämisen kuvauksella, jonka jälkeen tulee toimintajakso ja lopuksi teksti päättyy hampaiden harjaukseen ja nukkumaanmenoon; kirjoitelmista voisi sanoa puuttuvan kohokohta. Nämä kirjoitelmat eivät tavallisesti tarjoa yllätyksellisiä juonenkäänteitä tai hauskoja sattumia, jolloin ne eivät pysty lunastamaan odotuksia, joita *Unelmiäni päivä* - otsikko lukijassa mahdollisesti herättää.

Luokittelun alussa sijoitin skriptiluokkaan paljon kirjoitelmia myös kolmasluokkalaisilta. Jossain vaiheessa kuitenkin käsitin, että perusteet kolmasluokkalaisten kirjoittaman tekstin sijoittumisesta skriptiluokkaan ovat liian löyhät: Kirjoitelma saattaa täyttää skriptin tunnusmerkit esimerkiksi tietynlaisen lopetuksen perusteella. Tällöin kirjoittaja toistaa hieman eri sanoin alussa ilmoitetun unelmapäivän ja ikään kuin varmistaa sen vielä lopussa unelmakseen. Kirjoitelman aihepiirikin vaikuttaa kirjoitelman sijoituspaikkaan. Esimerkiksi tyypillisimmillään kolmasluokkalaisten skriptikirjoitelma kertoo juhlapäivästä tai lemmikkieläimen saamisesta. Loppujen lopuksi ratkaisin asian niin, että yksikään kolmasluokkalaisten kirjoittama teksti ei vastaa tarpeeksi selkeästi skriptin kriteereitä, joten sijoitin kaikki kolmasluokkalaisten alun perin skriptiluokittelun saaneet kirjoitelmat epäskemaattiseen luokkaan. Vaikuttaa siltä, että monet kolmasluokkalaiset harjoittelevat kirjoittamaan niin sanotusti kaavamaisesti. Sitä vastoin useat neljäsluokkalaiset hallitsevat skriptin mukaisen kirjoittamisen ja harjoittelevat kertomuksen kirjoittamista.

Kirjoitelmat, jotka sijoitin listaluokkaan, ovat karkeasti kuvailtuna luettelomaisia. Ajatukset unelmien päivästä on listattu kirjoitelmaan perätysten niin, ettei niillä välttämättä ole yhtymäkohtia toisiinsa tai niitä ei ole juurikaan taustoitettu tai perusteltu. Listakirjoitelmat eivät kuitenkaan välttämättä ole epäloogisia, sillä toiveet saatetaan listata esimerkiksi tapahtumajärjestyksessä kronologisesti käyttämällä *sitten*-adverbia. Monissa tapauksissa listamaiset kirjoitelmat sisältävät paljon puhekielisyyksiä ja oikeinkirjoitusvirheitäkin on jonkin verran. Lauseissa saatetaan käyttää ellipsiä mutta sitä käytetään usein epäjohdonmukaisesti tai oletustenvastaisesti, mikä vaikeuttaa luetunymmärrystä. Listaluokkaan sijoittuminen saattaa olla merkki heikosta kirjoitustaidosta, mutta toisaalta keskitason kirjoittajakin saattaa tuottaa listatyyppisen tekstin.

Kirjoitelmissa, jotka luokittelin epäskemaattisiksi, saattaa olla paljon teemakatkoksia². Teemakatkoksilla tarkoitetaan tapauksia (Ranta 2007: 162), joissa teema on lukijan kannalta täysin uusi tai odotuksenvastainen. Esimerkiksi niin, että teeman tarkoite on niin kaukana edeltävässä tekstissä, että lukijan ei voida olettaa muistavan sitä. Tällainen kirjoitelma ei oletukseni mukaan ole helposti luettavissa koherentiksi tekstiksi. Toisaalta sijoitin epäskemaattiseen luokkaan useita kirjoitelmia, jotka ovat rakenteeltaan sillä tavoin koherentteja, etteivät aukkokohtat tai hyppäykset uuteen teemaan haittaa merkittävästi lukukokemusta. Monet kolmasluokkalaisten kirjoitelmat sijoittuivat epäskemaattiseen luokkaan sillä perusteella, että niistä ei löytynyt skriptikirjoitelmien kaltaista selkeää kirjoittamisen ”kaavaa” vaan vaikuttivat kirjoittajan senhetkisten ajatusten saattamisesta kirjoitusmuotoon. Epäskemaattisiin kirjoitelmiin sijoittui siis hyvinkin erilaisia kirjoitelmia; kirjoitelmia, jotka ovat inkoherentteja ja kirjoitelmia, joista puuttuu tekstiä ryhdissä pitävä runko, niin sanottu punainen lanka. Monet epäskemaattisen luokan tekstit synnyttävät lukijan mielessä odotuksia mutta eivät syystä tai toisesta pysty täyttämään niitä.

Kertomusluokkaan sijoitin kirjoitelmat, joissa on selvästi havaittavissa kertomuksellisuuden piirteitä (kertomuksellisuuden piirteistä luvussa 6.3.), jolloin kirjoittaja osaa rakentaa kirjoitelmaansa kertomuksenkaaren tai ainakin on hyvää vauhtia oppimassa, miten kertomusskeemaa käytännön kirjoitustehtävässä sovelletaan. Saattaa olla, että monikin kirjoittaja tunnistaa kertomusskeeman, mutta sen toteuttaminen omassa kirjoitusprosessissa tuottaa usealle vielä hankaluuksia. Syynä saattoi olla ajan puute, joka johtaa monesti toiseen syyhyn: suunnittelemattomuuteen. Suunnittelematon teksti on altis luisumaan harhapoluille ja rönsyilyyn. Usein kertomusluokan kirjoitelmissa on lisäksi persoonallinen ote kohokokhdalla höystettynä, ja lisäksi niissä on selkeästi havaittavissa suunniteltua teeman eteenpäin vientiä.

Tekstityyppiluokittelun jälkeen lähden tarkastelemaan kirjoitelmien koheesiokkeinoja ja erityisesti teemankulkua sekä teemarakennetta. Käytän teeman merkitsemiseen **lihavointia** ja reeman merkitsemiseen alleiviivausta. *Kursivoidut* sanat tai ilmaukset ovat

² Laurinen (ks. Ranta 2007: 162) on määritellyt teema-aukon ja -katkoksen seuraavanlaisesti: Kyse on teemakatkoksesta, jos teeman tarkoitetta ei ole mainittu edeltävässä virkkeessä. Teema-aukosta on puolestaan kyse silloin, kun teeman tarkoite ei ole aiemmin ollut esillä tekstissä.

sivuteemoja, tekstuaalisia tai intersubjektuaalisia teemoja. Ellipsin, teema-aukon tai -katkoksen merkinä on tähti *. Kirjoitelmien virkkeet olen numeroinut³. Teemankulullinen analyysi ei välttämättä noudata kirjoittajien merkitsemiä virkerajoja, sillä monien kirjoitelmien kohdalla kirjoittaja ei vielä vaikuta hallitsevan välimerkkisääntöjä. Toisaalta on mahdollista, että kirjoittaja tietää ja jotenkuten hallitsee välimerkkisäännöt mutta keskittyminen suuntautuu välimerkkien kustannuksella tekstin sisällöllisiin seikkoihin. Elomaa (2000: 255) toteaa väitöskirjassaan, että ala-asteen oppilaiden syntaksille on tyypillistä ketjuvirke. Kyse on siis lauseketjusta, jossa lauseet liitetään peräkkäin useimmiten *ja*-sanalla, vaikka virke ei sisältäisikään todellista rinnastusta. Elomaan (mt.,ms.) aineistossa oppilaat käyttivät teksteissään paljon ketjuvirkeitä, jollaiseksi Elomaan täsmennyksen mukaan voi luokitella lauseet, joista joka toinen tai kolmas alkaa välisanalla (esimerkiksi *ja, mutta, sitten, ja sitten, niin sitten*). Kirjoitelman lopussa suluissa on kirjoittajan tiedot (3TK1): ensimmäinen numero (3 tai 4) tarkoittaa luokka-astetta, ensimmäinen kirjain kertoo sukupuolen (T=tyttö, P=poika), toinen kirjain kertoo kirjoitelman ajankohdan (K=kevät, S=syyskuu) ja viimeinen numero kertoo, kuinka mones (esimerkiksi skriptiluokan) kirjoitelma on kyseessä. Loppupäätelmien tekstiesimerkkeihin olen viimeisen numeron jälkeen merkinnyt pienen kirjaimen, joka kertoo tekstityypiluokan: l = lista, s = skripti, e = epäskemaattinen ja k = kertomus.

Oletan, että teemankulku olisi selkeintä skripti- ja kertomusluokan kirjoitelmissa ja heikointa tai epäselvintä puolestaan lista- ja epäskemaattisen luokan kirjoitelmien kohdalla. Lisäksi oletukseni on, että kirjoittajan valitsema lähestymistapa (mielikuvitteellinen, toteutunut tai toive) jossain määrin ohjaa kirjoitelmaa tietyn tyyppiseksi: skriptiksi, epäskemaattiseksi, listaksi tai kertomukseksi.

Jokainen tekstiluokka, skripti-, epäskemaattinen, lista-, sekä kertomusluokka, on sisällöltään jonkin verran kirjava. Tämä johtuu niin sanotun luonnollisen epätasaisuuden lisäksi siitä, että aineistoni käsittää kirjoitelmia kahdelta luokka-asteelta ja ajankohdalta,

³ ISK määrittelee virkkeen siten, että se on tekstin ortografinen rakenneyksikkö: ison alkukirjaimen ja pisteen, kysymys- tai huutomerkin väliin jäävä tekstin osa. Virke voi siten muodostua yksinkertaisesta lauseesta tai yhdyslauseesta, jonka jäsenten välillä voi olla alistus-tai rinnastussuhde kuin myös löyhä, välimerkeillä osoitettu yhteys. Virke voi käsittää myös esimerkiksi verbittömän ilmauksen tai yksittäisen sanankin. (2004: 827.)

syksyltä ja keväältä. Täten siis esimerkiksi epäskemaattisen luokan syksyinen kirjoitelma kolmasluokkalaiselta on todennäköisesti jonkin verran erilainen kuin samaan luokkaan sijoittuneen neljäsluokkalaisen keväällä kirjoittama kirjoitelma.

2. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa käyn läpi aineistoni analysoinnissa käyttämiäni keskeisiä käsitteitä, metodeja ja tutkijoiden ajatuksia. Aineistoni muodostuu kielikylpyopetuksessa olevien oppilaiden kirjoitelmista, joten käyn lyhyesti läpi tutkielmani kannalta olennaiset asiat kielikylvystä ja sen historiasta. Kielikylpytausta tuo mukanaan lisänäkökulman kirjoitelmien tarkasteluun. Luku sisältää myös pro gradu -tutkielmani kannalta olennaisia käsityksiä kirjoitustaidosta, sen oppimisesta sekä mahdollisista haasteista, joita aloittelevat kirjoittajat kohtaavat.

2.1. Koheesiosta ja koherenssista

Koheesio tarkoittaa tekstinosien välisiä yhteyksiä, joita muodostavat tekstin kieliopilliset ja sanastolliset ainekset. Koheesiokeinot jaetaan kieliopillisiin ja leksikaalisiin keinoihin. Kieliopillisia keinoja ovat referenssi (pronominkorvaus), substituutio, ellipsi (katsotaan substituutioon kuuluvaksi vrt. Halliday & Hasan 1990: 89, 143) komparaatio ja kytkennät, jotka katsotaan olevan leksikaalisen ja kieliopillisen koheesion rajamaastossa. (Hakulinen & Karlsson 1979: 312; Halliday & Hasan 1976: 303–304.) Kieliopillinen koheesio tarkoittaa eksplisiittistä koheesiota; jotakin tekstin kohtaa ei voi ymmärtää tietämättä jotakin toista tekstin kohtaa. Esimerkiksi pronomini presupponoi toista elementtiä tullakseen tulkituksi. Leksikaalinen koheesio sen sijaan on implisiittistä; leksikaaliseen kielenainekseen ei liity mitään merkkiä mahdollisesta kohesiivisesta funktiosta. Leksikaalinen koheesio voi ilmetä neljällä tavalla (vrt. Halliday 1985: 288⁴) : 1) tekstissä toistuu sama sana tai samaan merkityskenttään (kollokaatio) kuuluvia sanoja, 2) peräkkäisten lauseiden sanat voivat olla toisiinsa nähden esimerkiksi synonyymeja, parafraaseja, ylä- tai alakäsitteitä, 3) tekstissä esiintyy niin sanottuja avainsanoja, joilla on erityinen merkitys kyseisen tekstin osalta tai 4) tekstissä käytetään niin sanottuja yleisiä nimisanoja, joilla voidaan viitata esimerkiksi

⁴ Halliday ja Hasan (1976: 278–282) käyttävät leksikaalisen koheesion neljästä ilmenemismuodosta yhteisnimitystä toisto/kertaus (*reiteration*), johon siis lukeutuu toisto (*repetition*), synonymia (*synonym*), yläkäsite (*superordinate*) ja yleiset nimisanat (*general words*).

ihmiseen, elävään olioon, ainesanoihin, toimintaan ja paikkaan ja näin välttää monotoninen toisto. (Vrt. Ranta 2007: 63; Tanskanen 2000: 30.) Lisäksi koheesiokeinot on mahdollista jakaa kahteen ryhmään: sidoksiin ja kytköksiin. Sidoskeinoja ovat temaattinen sanajärjestys ja nomineilla ilmaistut viittaussuhteet. Kytkenät ovat konnektiiveja (konjunktioita, adverbeja) tai metatekstiä, joilla ilmaistaan sisältöjen välisiä merkityssuhteita. (Ks. Kieli ja sen kieliopit 1994: 73.)

Tekstiä voi lähestyä vuorovaikutustilanteena, jolloin voidaan ajatella, että tekstin tuottamisessa pätevät samat säännöt kuin keskustelun tuottamisessakin. Kirjoittaja osallistuu keskusteluun oletetun lukijansa kanssa ja kirjoittajan tehtävänä on tekstiä tuottaessaan luoda yhteistä taustaa ja jatkuvuutta, niin että lukija pystyy osallistumaan keskusteluun. Jatkuvuus saavutetaan koheesion kautta, ja koherentista tekstistä lukija pystyy tulkitsemalla täyttämään niin sanotut aukkokohdat. Tekstissä ei voi sanoa kaikkea, joten osa merkityksistä jää lukijan tulkintakyvyn varaan. (Halliday & Hasan 1976: 299–300.)

Halliday ja Hasan (1990: 324) määrittelevät tekstin koherenssia seuraavanlaisesti: sillä on ympäristön kannalta relevantti teema- ja informaatorakenne, sisäinen koherenssi ja geneerinen rakenne. Tekstin teema- ja informaatorakenne ovat lauseensisäisiä tekstin rakentamisen keinoja. Geneerinen rakenne (*macrostructure*) puolestaan on tietynlaisen tekstin ominaisuus: esimerkiksi kertomuksen, uutisen tai runon. Teksti herättää lukijassa odotuksia ja mikäli teksti pystyy vastamaan näihin odotuksiin, on hyvin todennäköistä, että lukija tulkitsee tekstin koherentiksi kokonaisuudeksi. Kaikki tekstit eivät kuitenkaan ole hyvinmuodostuneita/ehjiä tekstejä, jolloin niiden teema- ja informaatorakenteessa voi olla säröjä.

Koherenssi ei ole tekstin ominaisuus, vaan lukiessamme pyrimme koherenttiin tulkintaan, hahmottamaan edessämme olevan tekstin kokonaisuudeksi – –. Teksti tulkitaan koherentiksi – tai inkoherentiksi. Joidenkin tekstien koherentiksi tulkitseminen on helpompaa kuin toisten. Se, että tulkitsemme tekstin koherentiksi, perustuu tajuamme kontekstista ja sen muutoksista. Onkin selvää, että lukijan kokemukset lukijana ja kielen käyttäjänä vaikuttavat suuresti siihen, pitääkö hän tekstiä koherenttina vai ei. Kirjoitetussa tekstissä on aina merkkejä koherenssista tai sen puutteesta, hyvin tai epäonnistuneesti käytetyistä koheesiokeinoista. (Kalliokoski 2005: 225.)

Koherentti teksti on siis kirjoittajan ja lukijan mielessä, mutta koheesion synnyttävät ne lingvistiset keinot, jotka voidaan osoittaa tekstistä. (Ranta 2007: 61.)

2.2. Teemankulusta

Teemankuljetus synnyttää koheesion tekstiin, ja mikäli teemankuljetus on epäloogista tai olematonta, tekstin kohesiivisuus kärsii. Teeman tehtävä on liittää lause edeltävään tekstiin (anaforinen aspekti) ja antaa tunnettua tai annettua tietoa. Liittämisen ja tarvittavan/riittävän tiedon antamisen katsotaan olevan ne olennaisimmat tekijät, joilla kirjoittaja voi rakentaa koherenttia tekstiä. (Ranta 2007: 70.) Teemarakenteella tarkoitetaan lauseen jakamista teema- ja reemaosaan. Hallidayn (1985: 59–60) mukaan teema on viestin lähtökohta ja kertoo sen, mistä lauseessa on kyse. Lauseen loppuosa on reemaa. Reeman tehtävänä on näin ollen sanoa jotain teemasta. Puhuttaessa informaatorakenteesta tarkoitetaan tutun ja uuden tiedon erottamista toisistaan; informaatorakenne liitetään siis puhuttuun kieleen ja se ilmaistaan monissa kielissä sävelkululla. Rannan (2007: 69) mukaan teema- ja informaatorakennetta ei fennistisessä perinteessä ole useinkaan erotettu erillisiksi systeemeiksi. (vrt. ISK 2004; Kauppinen & Laurinen 1984; Meriläinen 1997.) Esimerkiksi Karlsson (2000: 244–245) toteaa:

Lauseen informaatorakenteella eli tematiikalla tarkoitetaan sen konstituenttien järjestyksen käyttämistä muuhun kuin puhtaasti kieliopilliseen tarkoitukseen. – – Informaatorakenteella tarkoitetaan informaation jaksottamista lauseen sisällä tavalla, joka luontevasti palvelee tekstin tuottamista ja viestin perille menoa. – – Informaatorakenteen perustendenssi on se, että tuttuihin tarkoitteisiin viittaavat konstituentit sijoittuvat lauseen alkuun, uusiin tarkoitteisiin viittaavat konstituentit lauseen loppuun.

Shoren (2008: 38) mukaan informaationkulussa, johon liittyvät annettuus ja uutuus, on kyse tekstitasosta. Teema ja reema liittyvät sen sijaan lauseen sisäiseen järjestyneisyyteen, mutta ne kytkeytyvät olennaisesti myös tekstin etenemiseen. Lauseita ei ole Shoren mielestä mielekäästä tarkastella tyhjiössä. Lauseen teema on se, mitä lause koskee, ja reema on se, mitä teemasta sanotaan. Teema on siten se osa lauseesta, jolla on kaikkein vähiten

informaatioarvoa, ja reemassa sitä on kaikkein eniten. Voidaan ajatella, että teemat sitovat tekstiä edeltävään lauseeseen ja aiemmin sanottuun ja reemat kehittelevät tekstin aihetta eteenpäin.

Teemaa määriteltäessä voidaan painottaa sen positionaalista tai semanttisesta puolta. (Vrt. Ranta 2007; Hakulinen 2001 [1989]; Shore 1992; Ventola & Mauranen 1991; Vilkuna 1989.) Positionaalinen teeman määrittely nojaa näkemykseen, jonka mukaan suomen kielen tekstilauseissa teeman paikka on välittömästi predikaattiverbin edessä; teemaksi tulkitaan siis lauseen ensimmäinen konsituentti eli ideationaalinen teema. Semanttinen teeman määrittely lähtee siitä, että teema määräytyy merkityssisällön mukaan. Friesin (1994: 229–232) mielestä teeman voi nähdä olevan reeman tulkintakehys: kirjoitetussa tekstissä tärkein tieto sijoittuu tunnusmerkittävästi reeman viimeiseksi konstituentiksi (*N-Rheme*), jota teeman tehtävä on signaloida. Ranta (2007: 71) kuitenkin muistuttaa, ettei teeman määrittely ole yleensä näin mustavalkoista, joko positionaalista tai semanttista, vaan analysointivaiheessa on mukana kummatkin näkemykset ja lopullinen teeman määrittely riippuu analysoitavasta tekstilauseesta. Hakulinen toteaa teeman paikasta seuraavanlaisesti:

Jos noudatetaan periaatetta, joka neuvoo poimimaan alkuelementit ja nimeämään ne teemoiksi, saadaan järjenvastaisia tuloksia kokonaisen tekstin etenemisen kuvauksen kannalta. Jos toisaalta hyväksytään puhtaasti semanttinen teeman määritelmä, luovutaan samalla yrityksestä ymmärtää diskurssin ja syntaksin yhteispeliä tai kyseisen kielen käytettävissä olevaa retoriikkaa. (2001 [1989]: 221.)

Shore (2008: 39) yhtyy näkemykseen, jonka mukaan se, mitä lause koskee, toteutuu Suomessa NP:nä, joka on verbinetisessä paikassa oleva syntaktisesti pakollinen konstituentti tai topiikinarvoinen lauseenjäsen, ja reema toteutuu lauseen loppuosassa (vrt. Hakulinen & Karlsson 1979: 298). Shoren (mt., ms.) mielestä teemaa ei voi kuitenkaan määritellä ainoastaan lauseensisäisesti vaan sitä on argumentoitava tekstinkulun kannalta. Toisekseen teeman toteutuminen verbinetisessä paikassa koskee tiettytyyppisiä lauseita: usein kolmannen persoonan deklarativilauseita⁵.

⁵ ISK määrittelee deklarativilauseen eli väitelauseen siten, että se on modaalinen lausetyyppi, joka kuvaa tapahtumia, tekoja ja tiloja. Semanttisesti väitelause esittää proposition joka voi olla tosi tai epätosi. Lisäksi se

Teemankululla pyritään kuvamaan sitä, miten ideationaaliset/topikaaliset teemat suhtautuvat toisiinsa. Daneš (1974) on tutkinut erilaisia teemankulkuja, joista hän on laatinut kattavan esityksen. Pohjaan teemankulullisen analyysin Danešin näkemyksiin teemankulusta. Tyypillisimpiä teemankulkuja ovat Danešin mukaan (1974: 118–120) *pysyvä (constant theme)* ja *etenevä teema (linear theme)*. Pysyvä teema on nimensä mukainen eli teema ei vaihdu vaan pysyy samana läpi tekstin. Etenevästä teemasta käytetään myös nimityksiä *lineaarinen teema* ja *ketjuteema*. Etenevässä teemassa lauseen teema tulee sitä edeltävän lauseen reemasta. Lisäksi on olemassa pysyvän ja etenevän teeman muunnoksiin perustuva teemankulku, josta käytetään nimitystä *jakautuva reema (split rheme)*. Kysymys on teemankulusta, jossa kaksi teemaa tai useampi teema pohjautuu samaan reemaan. Tällaista teemankulkua esiintyy tyypillisesti esimerkiksi tieteellisissä teksteissä. Kolmas teemankulun päätyyppi on *pääteltävä teema/hyperteema (derived theme,)*. Tässä tapauksessa teemankulun hahmottaminen perustuu kielenulkoisiin tietoihin eikä selkeisiin merkityssuhteisiin. Teeman tulkintaan tarvitaan tällöin skeemoja ja assosiatiivisia suhteita. Pääteltävät teemat ovat nimenomaan sellaisia, jotka eivät perustu pysyvään eivätkä etenevään teemankulkuun vaan ovat usein tekstin topiikin alakäsitteitä (vrt. Fries 1997: 320–321). Pääteltävän teeman erikoistapauksena on erisnimen tuominen tekstiin uutena asiana (esimerkiksi elokuva-arviot). Tässäkin tapauksessa luotetaan lukijan tekstinulkoiseen tietoon tai päättelytaitoon, joihin kumpaankin liittyy skeemojen käyttö. Shore (2008: 43) mainitsee vielä yhden teemankulun, jota ei hänen mukaansa kirjallisuudessa mainita. Hän nimittää tätä teemankulkua *tiivistysteemaksi*. Kyse on teemasta, jonka korrelaatti löytyy laajemmasta tekstinosasta kuin aiemmassa tekstiyhteydessä esiintyneestä teemasta tai reemasta. Analysoitaessa erilaisia luonnollisia tekstejä on huomattu, etteivät tekstit noudata yhtä selkeää teemaprogressiomallia, vaan ennemminkin kyse on hallitsevasta taipumuksesta esimerkiksi pysyvään teemankulkuun. (Ranta 2007: 154.)

Hypoteesini analysoinnin alussa on, että skriptikirjoitelmien teemankulku noudatteli vaihtelevasti etenevää ja pysyvää teemankulkua, koska skriptit ovat sisällöllisesti

voi edustaa kaikkia syntaktisia erikoislausetyyppejä ja sisältää kaikki finiittiverbin tempus-, persoona- ja modusvaihtoehdot. (2004: 845.)

hyvin kaavamaisesti eteneviä ja loogisia rakenteeltaan. Listakirjoitelmien teemankulun arvioin noudattelevan pysyvää teemankulkua tai sitten teemankulku perustuu hyperteemaan. Listamaiset kirjoitelmat ovat luetteloita muun muassa erilaisista toiveista koskien unelmien päivää, mutta oletan, että teemapaikalle kirjoittaja on usein valikoinut pysyvän teeman (esimerkiksi *minä*). Epäskemaattisten kirjoitelmien teemankulku noudattaa mahdollisesti enimmäkseen pääteltävää/hyperteemaa tai tiivistysteemaa juuri sen vuoksi, että epäskemaattisia kirjoitelmia luonnehtivat rakenteellinen hajanaisuus ja epäyhtenäisyys. Kertomusluokan kirjoitelmien teemankulun arvioin muistuttavan skriptikirjoitelmien teemankulkua. Kertomus- ja skriptiluokan kirjoitelmat eivät siis luultavasti poikkea toisistaan niinkään teemankulullisesti vaan ennemminkin persoonallisen otteen, sivuteemojen ja koheesiokkeinojen käytön suhteen. Tämä saattaa päteä myös muiden kirjoitelmaluokkien kohdalla.

Teeman lisäksi lauseen alussa voi olla muitakin verbinetisiä konstituentteja. Iso suomen kielioppi (ISK 2004: 1318–1323) käyttää näistä nimitystä *esikentässä sijaitsevat ilmaukset/konstituentit*. Ne tuovat tekstiin muun muassa kontrastia ja vaihtelevuutta (eli valaisevat teemaa eri näkökulmista). Oletan, että edistyneiden kirjoittajien kertomuskirjoitelmissa olisi sopivassa määrin käytetty tekstuaalisia teemoja ja sivuteemoja.

Hakulinen ja Karlsson (1979: 298, 308–310) käyttävät verbinetisistä konstituenteista nimitystä *topikaalistus* tai *fokusointi*. Tällöin esimerkiksi adverbiaali on siirretty lauseen lopusta alkuun, jolloin se on topikaalistettu. Kuitenkin lauseen alkuperäinen teema säilyy ennallaan. Fokuksella (eli topikaalistetulla konstituentilla) on Hakulisen ja Karlssonin (mts. 309–310) mukaan kolme päätehtävää: oikaisu, kontrastin luominen ja puhujan/kirjoittajan subjektiivisiin valintoihin perustuva emfaasi, jolloin kirjoittaja jostain syystä haluaa korostaa jotakin lauseenjäsentä.

Vilkuna (1989: 37–38) käyttää sivuteemasta, kuten myös teemasta ja reemasta, ainoastaan kirjaimia välttääkseen terminologiaan liittyvät monimerkityksisyyden ongelmat. Sivuteemaa merkitsee K-kirjain ja teemaa (*theme*) T-kirjain. Reemaa vastaa Vilkunan kirjainterminologiassa *V-field*, jonka hän määrittelee tarkemmin siksi osaksi virkettä, joka seuraa teemaa eli T:tä.

Shore (2008: 45–49; 1992: 327–331) käyttää nimitystä *orientoiva sivuteema* kuvaamaan teemaa edeltävää NP:tä. Kysymys on teeman oheisteemasta, jonka tehtävät Shoren mukaan riippuvat lauseenjäsenen funktiosta, asiasisällöstä sekä lauseen tekstiyhteydestä. Orientoiva sivuteema voi jo edellä mainittujen asioiden lisäksi tuoda tekstiin koheesiota ja toisaalta herättää uutuudellaan huomiota sijoittumalla tuttuna pidetyn teeman edelle. Ranta (2007: 148) jakaa tutkimuksessaan sivuteemat vielä kontekstuaalisiin ja tekstuaalisiin sivuteemoihin. Tekstuaaliset sivuteemat tulevat edeltävästä tekstistä ja liittävät teeman tekstiin ja kontekstuaalinen sivuteema tuo tekstiin informaatiota tekstin ulkopuolelta ja liittävät teeman kontekstiin. Kontekstuaaliset teemat eivät täten lisää tekstin sisäistä koherenssia. Tutkielmassani kutsun teemaa edeltävää NP:tä lyhyesti ainoastaan sivuteemaksi, mikäli kyseeseen ei tule tekstuaalinen tai interpersoonainen teema.

Hallidaylaisessa kieliopissa lauseen alussa olevia kielenaineiksia, ennen varsinaista teemaa (*ideationaalinen teema / ideational theme* tai *topikaalinen teema / topical theme*), kutsutaan tekstuaaliseksi (*textual theme*) ja interpersoonaisiksi teemoiksi (*interpersonal theme*). Viestijän asennetta ilmaisevia lauseenalkuisia kommentti- ja fokuspartikkeleita pidetään interpersoonaisina teemoina ja esimerkiksi konjunktioita ja adverbeja tekstuaalisina teemoina. (Halliday 1985: 53.)

Onko sellaisia lauseita, jotka eivät koske mitään eli ovat teemattomia? Teemaksi ei kelpaa mikä tahansa verbin edellä oleva konstituentti, vaan teemankulut muodostuvat eksperimentaalisista merkityksistä, jotka heijastavat ja konstruoivat ihmisen maailmaa: tekijät, kohteet, ominaisuudet, prosessit, olosuhteet jne. Konnektiivit ja modaaliverbit ja -partikkelit eivät voi olla teemoja. (Halliday 1985.) Shore (2008: 49) toteaa, että moni lause on siinä mielessä teematon, että lauseessa ei ole teema-NP:tä. ISK:ssa (2004: 1316) päädytään siihen, että lause on teematon, jos se alkaa finiittiverbillä (*Olen 42-vuotias lakimies ja yrittäjä*) tai lause on verbialkuinen, jossa on tekstuaalinen ellipsi (*Eivät puhuneet mitään toisilleen*). Näiden lisäksi teemattomia (elliptisiä) olisivat verbialkuiset tilalauseet (*oli lämmin kesäilta*), ilmiölauseet (*syttyi sota*) sekä eräät passiivilauseet (*eletään 1800-lukua*). Ensimmäisessä esimerkissä lauseen 1. persoonan subjektipronomini (*olen*) ei ole ilmipantu teemakentässä, mikä on aivan tavallista standardoidussa kirjakielessä juuri 1. ja 2. persoonan nomininsubjektien kohdalla. Shore (2008: 51) huomauttaa, että teeman verbinetinen

paikkavaraus näkyy muun muassa sentyyppisissä lauseissa, joissa *minä* on standardoidussa kirjoitetussa kielessä niin sanotusti toteutunut teemapaikassa: *minäkin olen 42-vuotias*. Usein tällaisissa tapauksissa subjektipronominin tehtävä on luoda kontrasti. Lisäksi puheaktipronominin paikkavarausta teeman suhteen voidaan Shoren (mt.,ms) mielestä puolustaa silläkin, että puhekielen mukaisessa kirjoituksessa teemana on *mä*. Shore (2008: 50) näkee ISK:n kuvauksen ongelmallisena, koska siinä muoto (syntaktinen paikka) ja funktio (olio tai asia, johon sanottu ensisijaisesti liittyy) on irrotettu toisistaan. Funktionaalinen lähestymistapa sen sijaan näkee, että muoto ja funktio ovat sidoksissa toisiinsa.

2.3. Näkemyksiä kirjoittamisesta

Seuraavaksi käyn tiivistetysti läpi kirjoitustaitojen kehittymiseen, opettamiseen ja itse kirjoitusprosessiin liittyviä näkemyksiä tutkimuksiin perustuen.

Jo pienet lapset ovat sisäistäneet kertojaskeeman; he osaavat puhua itsestään kolmannessa persoonassa. Kun lasten spontaania kertomusten tuottamista on tutkittu kognitiiviselta kannalta, on pystytty osoittamaan, että lasten kertojankyky kehittyy yhtä aikaa heidän yleisen kognitiivisen kasvunsa kanssa. Lapset osaavat erottaa jo ennen kouluikää fiktiivisen kerronnan muusta esityksestä. He pystyvät myös tuottamaan kertomuksia, joissa on fiktiolle ominaiset tunnusmerkit ja joissa käytetään sen tärkeimpiä rakenteita. (Kirjallisuus, kieli ja kognitio 2000: 69.)

Mäki (2002: 17) kuvaa lasten kirjallista kehitystä jatkumoksi. Lapsen kirjoitustaitojen kehitys ei ala alakoulun ensimmäisellä luokalla vaan jo esikoulussa, tai aiemminkin. Yleisen kielenkehityksen ja kommunikointitaitojen ohella lapsi oppii tarvittavat perustaidot, jotta hän loppujen lopuksi on kykeneväinen kirjoittamaan. Kirjoitustaitojen kehitys voidaan jakaa kolmeen osaan: 1) Lapsi oppii ideoimaan ja rakentamaan tekstin/diskurssin, 2) lukemaan ja 3) lopulta saattamaan sen kirjoitettuun muotoon. Näiden taitojen kehitys on asteittaista ja ne laajenevat ja kehittyvät aina esikoulusta läpi virallisen koulusivistyksen tuolle puolen. Nämä edellä mainitut kirjoitustaitojen kehityksen kolmijaon osa-alueet (tekstin

rakentaminen/muodostaminen, lukeminen ja kirjoittaminen) ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa eritoten alakoulun ensimmäisien vuosien ajan. (Mäki 2002: 17.)

Lapsi tarvitsee joukon niin sanottuja esitaitoja ennen kuin luku- ja kirjoitustaitojen opetteleminen ja oppiminen voi alkaa. Garton ja Pratt (1989: 162–181; Mäki 2002: 17–18) ehdottavat nelijakoista kuvausta ilmaantuvasta kirjoitustaidosta sekä kirjoituskäsityskyvystä. He esittävät, että kehittyäkseen nämä taidot eivät tarvitse erityistä opetusta, päinvastoin, luku- ja kirjoitustaitoja edeltävät taidot opitaan Gartonin ja Prattin (1989: 154–160) mukaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä leikkien. Ensimmäiseksi lapsi oppii erottamaan kirjoituksen muista esitysmuodoista, kuten esimerkiksi piirustuksista ja numeroista. Seuraavaksi lapsi opettelee kirjainten kirjoittamista muodostamalla ensimmäisiä kirjainta muistuttavia koukeroita. Ensimmäiset kirjainyritelmät ovat yleensä lapsen omasta nimestä. Kolmas keskeinen ”välähdys” lapsen mielessä koskee kirjoitettua tekstiä. Lapsi ymmärtää, että kirjoitus ”kätkee sisäänsä” viestin ja viestin kätkijä on kirjoittaja itse. Neljäs taito ennen varsinaista luku- ja kirjoitustaitoa liittyy ”viestin kätkemismenetelmään”. Lapsi oppii, että teksti täytyy kirjoittaa sovittujen käytäntöjen mukaan, jotta joku toinen ihminen pystyisi lukemaan ja ymmärtämään kirjoituksen. Tähän liittyy esimerkiksi sääntöjä kirjainten asettelusta paperille, kirjoitussuunnasta ja kirjainyhdistelmistä, jotka ”esittävät” puhetta. Lapsen ymmärrys puheen ja kirjoitetun kielen yhteydestä kehittyy asteittaisesti. Lapsi voi pitkään ajatella, että kirjoitusasun samanlaisuus tarkoittaa myös merkityksen samankaltaisuutta. Siksi lapsen mielestä esimerkiksi tuolin ja penkin kirjoitusasun pitäisi olla lähempänä toisiaan kuin tuolin ja pöydän. (Mäki 2002: 18.) Samaa logiikkaa käyttäen juna-sanana pitäisi olla pitkä, koska juna on konkreettisilta ominaisuuksiltaan pitkä. Merkityksen ja muodon pitäisi siis lapsen mielestä kohdata. (Garton & Pratt 1989: 162–184.)

Mäen (2002: 18–20) mukaan ennen kirjoitustaidon hallitsemista lapsen tulee hallita suulliset taidot, oikeinkirjoitus ja ”käsiala” (käsittääkseni tällä tarkoitetaan lapsen kykyä piirtää lukukelpoisia kirjaimia), jotta hän voisi kääntää ideansa/ajatuksensa kirjoitukseksi. Lisäksi lapsen täytyy osata lukea, jotta hän pystyisi tarkistamaan kirjoitetun tekstin. Riittävä/normaali kehitys suullisten taitojen, oikeinkirjoituksen, käsialan ja lukemisen saralla näyttäisi olevan yhteydessä hyvään kirjoitustaidon kehittymiseen.

Aloittelevat kirjoittajat tarvitsevat suullisia taitoja ajatustensa ilmaisemiseen kirjoitetussa muodossa. Jos näissä taidoissa on vaikeuksia, voidaan odottaa vaikeuksia myös kirjoittamisessa. Lapsen suppea sanavarasto saattaa johtaa siihen, ettei lapsella ole tarpeeksi kielellistä materiaalia, jotta hän pystyisi ilmaisemaan ajatuksensa kirjallisesti. Tästä on seurauksena tekstin lyhyys ja kaiken kaikkiaan heikko tekstuaalinen kokonaisuus. Heikko sanataivutuksen hallinta voi aiheuttaa sen, ettei kirjoittaja kykene muodostamaan selkeitä lauseita eikä näin ollen koherenttia/johdonmukaista tekstiä. Lisäksi heikot suulliset taidot voivat näkyä kirjoituksessa siten, että kertomuksesta puuttuu kommunikatiivinen/viestinnällinen pyrkimys, yhdistävä skeema tai yhtenäinen pintarakenne. Heikot suulliset taidot ennustavat jossain määrin ongelmia oikeinkirjoituksen kehityksessä. (Mäki 2002: 18–21.)

Aloittelevalta kirjoittajalta vaaditaan riittävää fonologista ymmärrystä/tietoisuutta⁶. Tällöin lapsen on mahdollista hajottaa puhutut sanat äänneyksiköihinsä ja yhdistää äänneyksiköt puhutuiksi/kirjotetuiksi sanoiksi. (Byrne 2011: 176; Mäki 2002: 18–19.) Byrne (mt., ms.) esittää artikkelissaan kaksi lähestymistapaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen: ”whole-language” theorists ja ”linguistic”. Jälkimmäisen, lingvistisen lähestymistavan, mukaan sanojen hajottaminen äänneiksi lukemaan opettamisen yhteydessä on virhe. Se sekoittaa lasta eikä edistä lukemaan oppimista. Sen sijaan lukemaan opeteltaessa lapsi tulisi tutustuttaa kirjoitettuun kieleen sanaperheiden kautta (jana, sana, kana). Lukemaan opettamisessa sanamerkitys helposti katoaa, kun sanoja hajotetaan äänneiksi ja tavuiksi. Mäen (2002: 18) mukaan lapsen on hankala käsittää äänne-kirjain -vastaavuutta, koska yksittäiset ja merkityksettömät foneemit eivät kuulu lapsen käsitysjärjestelmään eikä näitä yksittäisiä foneemeja ole helppo ns. eristää puhevirrasta. Fonologisen tietoisuuden kehitystason on havaittu vaikuttavan oikeinkirjoituksen kehitykseen ensimmäisten kouluvuosien ajan. Lisäksi fonologisen tietoisuuden harjoittelemisella jo esikoulussa on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oikeinkirjoitustaitojen kehitykseen. Whole-language -käsityksen mukaan (Byrne 2011: 176–177) lukemaan ja kirjoittamaan opetuksessa kieleen tulisi suhtautua samalla tavoin kuin puheeseen ja kuuntelemiseen. Eihän niitäkään opeteta

⁶ Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi on tietoinen oman äidinkielensä sanojen rakenteesta; millaiset äänneyhdistelmät ovat sanassa mahdollisia ja millaiset eivät.

lapselle aktiivisesti vaan lapsi oppii ne kommunikatiivisista syistä. Samoista syistä lapsi oppii myös lukemaan ja kirjoittamaan. Lukeminen on vaikeaa juuri siksi, että kuunteleminen on helppoa.

Ideoidun tekstin kirjoittaminen paperille vaatii oikeinkirjoitustaitoa ja jos se ei ole automatisoitunut, lapsi joutuu tekemään sen eteen paljon töitä. Kirjoittaja joutuu rakentamaan kenties äänne kerrallaan sanoja, mikä vie pois työmuistin kapasiteettia itse kirjoitusprosessista. Hitaan oikeinkirjoituksen vaikutukset heijastuvat koko tekstiin muun muassa epäjohdonmukaisuuksina ja/tai tekstin lyhyttenä. (Mäki 2002: 18.)

Käsiala vaatii riittävää visuaalis-motorista koordinaatiota, jotta lapsi pystyy tuottamaan luettavia kirjaimia sujuvasti ja virheettömästi. Jos kirjainmuodostuksessa ilmenee vaikeuksia, täytyy lapsen suunnata keskittymistään kirjainten kirjoittamiseen. Tällöin oikeinkirjoituksen, lauseiden ja sisällön muodostamiseen ja muokkaamiseen jää vähemmän voimavaroja. (Mäki 2002: 19.)

Tuotetun tekstin tarkistaminen vaatii lukutaitoa. Ongelmat sanatunnistuksessa ja tekstinymmärryksessä oletettavasti hankaloittavat tekstin tarkistusta. Jos lapsen on vaikea tunnistaa sanoja, vie tekstin tarkistus aikaa ja vaatii lapselta ponnisteluja. Tällöin tekstin tarkistaminen muun muassa oikeinkirjoituksen ja sisällön osalta jää kapeaksi. (Mäki 2002: 19.) Mäen mukaan (mt., ms.) heikot tekstinymmärrystaidot haittaavat myös kirjoitusprosessia ja altistavat näin heikkoon lopputulokseen. Monet tutkimukset osoittavat, että hyvällä lukutaidolla on yhteys hyvään kirjoitustaitoon.

Taitava kirjoittaminen vaatii itsesäätelystrategioita, jotka mahdollistavat itsenäisen tarkastelun ja kirjoittamiseen liittyvien oheistaitojen käytön. Graham ja Harris (Ks. Mäki 2002: 20) esittävät neljä itsesäätelystrategiaa: 1) Päämäärän asettaminen: lapsi pystyy päättämään kirjoitusaiheen ja kykenee asettamaan itselleen vaatimustason, jota vasten hän voi lopputulostaan verrata. 2) Itseohjautuvuus: lapsi pystyy pukemaan sanoiksi ideansa. 3) Itsearviointi: lapsi pystyy valvomaan kirjoitustaidon oheistaitojen sujuvuutta. 4) Omakehu/itsekehu: lapsi pystyy kehuaan itseään, kun lopputulos vastaa ennakkoon asetettuja vaatimuksia.

Mäki (2002: 20) nostaa huomionarvoiseksi seikaksi sen, ettei kirjoitustaidon kehitys tarkoita ainoastaan kirjoitussysteemin hallintaa (oikeinkirjoitustaitoa). Oikeinkirjoitustaidon

kehityksen ohella lapsi oppii rakentamaan erilaisia tekstejä ja siten hallitsemaan tekstin eri osia. Valmis teksti sisältää viestin, eli se on jollakin tavoin merkityksellinen ja näin ollen lukija pystyy ymmärtämään tekstin. (mt., ms.) Merkityksellisessä tekstissä koheesio on sekä sisällön että lausetason ilmiö. Tällöin tekstissä on jonkinlainen makrotason skeema (esimerkiksi juoni) ja lauseiden muodostus sekä oikeinkirjoitus ovat hallinnassa.

Kirjallisen ilmaisun muotoa ja sisältöä rajaa valittu tekstilaji/genre ja -tyyppi (instruktiivinen, deskriptiivinen, narratiivinen, ekspositorinen, argumentatiivinen). Lapset suosivat Mäen (2002: 20) mukaan usein narratiivista kerrontatapaa, joka kehittyy sitä mukaa kun lapsi oppii sisällyttämään kerrontaansa tietoja tapahtumapaikasta, henkilöhahmoista, käyttämään tekstin sisällä ajallisia poikkeamia (analepsis, prolepsis) ja käyttämään erilaisia konnektiiveja ilmaisemaan esimerkiksi syy-seuraussuhdetta. yms.

Collins ja Gentner (1980: 67) ajattelevat, että kirjoittamisen oppimisen tekee vaikeaksi se, että lapsen pitäisi pystyä kiinnittämään huomiota ainakin neljään rakenteelliseen tasoon: koko tekstin rakenteeseen, lause-, kappale- ja sanarakenteeseen eli oikeinkirjoitukseen. Erityisen haastavaksi tämän tekee Collinsin ja Gentnerin (mt.,ms.) mielestä se tosiasia, että lapsen täytyy opetella ja jollakin tavoin hallita nämä edellä mainitut tekstirakenteen osatekijät samanaikaisesti. Kirjoittamisprosessissa ei ole mahdollista jättää esimerkiksi lauserakennetta ja oikeinkirjoitusta syrjään ja keskittyä kappalerakenteen opetteluun. Collins ja Gentner (mt.,ms.) ehdottavatkin, että kirjoittamista opettaessa olisi hyvä antaa lapselle mahdollisuuksia harjoitella paria asiaa kerrallaan mielekkäällä tavalla. Samalla linjalla on myös Mäki (2002: 41), jonka mielestä opettajan tulisi huolellisesti harkita kolmen ensimmäisen kouluvuoden ajan miten ohjeistaa/opettaa oikeinkirjoitusta ja ainekirjoitusta. Mäki perustaa mielipiteensä tutkimustuloksiinsa, joiden mukaan oikein- ja ainekirjoituksen laatu ovat riippuvaisia oikeinkirjoitustehtävänannosta. Kun oikeinkirjoitusta arvioitiin/mitattiin erityisellä oikeinkirjoitustestillä, tulokset olivat hyvät oikeinkirjoituksessa ja ainekirjoituksessa. Mutta kun oikeinkirjoitusta arvioitiin ainekirjoitustehtävän kautta, todettiin oikeinkirjoituksen olevan hyvä mutta ainekirjoituksen tason huomattiin tällöin huononevan. Oikeinkirjoitusta ja diskurssin tuottamista tulisikin kolmen ensimmäisen kouluvuoden ajan opettaa ja testata sekä yhdessä että erikseen, koska tulokset olivat niin erilaiset testaustavasta riippuen. Lisäksi lasten tulisi olla tehtävänannon saatuaan tietoisia

siitä, mitä kirjoitustaidon osa-aluetta arvioidaan ja mihin lapsen tulisi siis kiinnittää erityishuomio.

Collins ja Gentner (1980: 67) mainitsevat vielä yhden mielestään olennaisen kirjoittamista vaikeuttavan seikan: kirjoittajien on vaikea ylläpitää niin sanottua ”kirjoitusvaihdetta” (*connective flow*). Tämä tarkoittaa sitä, että ideatason keskinäiset suhteet ovat epäselvät, jolloin niiden aukikirjoittaminen onnistuneesti kappaleiksi, lauseiksi ja sanoiksi ei toteudu koherentilla tavalla. Teksti ei toisin sanoen pysy kasassa ja hyvät ideat hukkuvat kirjoitusprosessin aikana.

Flower ja Hayes (1980a: 43–47) kiinnostuivat siitä, mitä kirjoittaja itse asiassa kirjoittaessaan tekee. He pyysivät kirjoittajia selittämään kirjoitusprosessin aikana, mitä ajattelivat. Hayesin ja Flowerin ansiona voidaan pitää sitä, että he ensimmäisen kerran hyödynsivät kirjoittamisen psykologista puolta käsittelevää tietoa ja loivat tietojen pohjalta kirjoittamista henkisenä prosessina kuvaavan mallin (ks. Ranta 2007: 32). Hayesin ja Flowerin mallissa (1980b: 11) kirjoittamistapahtumaan ajatellaan liittyvän kolme komponenttia: tehtäväympäristö, kirjoittajan pitkäkestoinen muisti ja itse kirjoittamisprosessi. Kirjoittamisprosessi sisältää puolestaan kolmenlaisia osaprosesseja: suunnittelun, suunnitelmien kielentämisen sekä tuotetun tekstin tarkistamisen ja muokkaamisen. Kirjoittamistilanteessa olennaista on pitkäkestoisen muistin käyttö. Pitkäkestoisesta muistista kirjoittaja hakee muun muassa aiheeseen, tekstilajiin, kieleen ja lukijoihin liittyvää tietoa, jota hän käyttää suunnittelu-, kielentämis-, ja tarkistusvaiheessa. Flower ja Hayes (1980a: 44) toivat kirjoittamisen prosessimallin kautta esille sen, että heidän mielestään kirjoittaminen on nimenomaan tavoitteellista toimintaa eikä perustu yhtäkkisiin luomisvimmaisiin inspiraatiohetkiin. Ekspertti- ja noviisikirjoittajat eroavat toisistaan suunnittelun ja muokkauksen suhteen: eksperttikirjoittajat muokkaavat ja suunnittelevat tekstiään enemmän kuin jälkimmäiset (mt., ms.).

Hayesin ja Flowerin mallia on kritisoitu kirjoitustapahtumaa yksinkertaistavana. Sen ei myöskään nähdä ottavan tarpeeksi huomioon erilaisia tekstintuottamisstrategioita, vaan malli esittää prosessimallin, jonka toisessa päässä ovat taitavat kirjoittajat ja toisessa taitamattomat. Myös mallin pohjana olevaa tiedonhankintaa, ääneenajatteluprotokollaa, on kritisoitu. Taustalla on näkemys, jonka mukaan ihmisten on vaikea kielentää kognitiivisia

toimintojaan totuudenmukaisesti. Ihmiset siis saattavat kuvata myös sellaisia toimintoja, jotka he tuntevat teoriassa, mutta joita he käytännössä eivät kuitenkaan toteuta. Arvostelijoiden mukaan Hayes ja Flower kuvaavat kirjoittamisen ja muokkaamisen liian selvärajaisina ja erillisinä prosesseina ja näkevät kirjoittamisen kognitiivisena toimintona eivätkä tuo ilmi kirjoittamisen kulttuurisidonnaista puolta. Arvosteluista huolimatta Hayesin ja Flowerin työ voidaan nähdä urauurtavana ja suuntaa-antavana myöhemmille kirjoittamisprosessia koskeville tutkimuksille. (Ks. Ranta: 33–34.)

Bereiterin ja Scardamalian kahden prosessin mallissa kuvataan noviisin ja ekspertin kirjoittamisprosessia. Noviisin kirjoittamista kuvataan tiedonkerrontastrategiaksi. Noviisin kirjoitusprosessi etenee yleensä impulsiivisesti ja hän aloittaa tekstintuottamisen pian kirjoittamistehtävän saatuaan eikä suunnittele kirjoitustaan juuri lainkaan. Ekspertin kirjoittamisprosessia kuvataan tiedonmuokkaamisstrategiaksi ja työskentelytavat ovat vaihtelevat ja riippuvat yksilöstä. Ekspertti voi siten käyttää tekstin suunnitteluun paljon aikaa ja hioa tekstiä kirjoitusprosessin aikana. Toisaalta ekspertti saattaa aloittaa kirjoittamisen hyvin piankin tehtävänannon jälkeen ja kirjoittaa tekstin nopeasti. Tällöin muokkaaminen tapahtuu niin sanotun ensimmäisen kirjoitusvaiheen jälkeen. Noviisi ei näe kirjoittamistehtävää ongelmanratkaisutehtävänä, eikä kirjoittamiseen yleensä liity tavoitteiden asettelua, jolloin hän ei yleensä pidä kirjoittamista vaikeana. Noviisin tekstintuottamistavalle on tyypillistä ajatusten listaaminen ja kaiken sen kirjoittaminen, minkä hän asiasta tietää. Noviisin tapoihin ei kuulu tekstin muokkaaminen niin, että kielellinen muoto parhaalla mahdollisella tavalla vastaisi hänen ajatuksiaan. Ekspertin kirjoittamisprosessille on olennaista sisällön ja retorisen muodon yhteensovittaminen. Tekstikokonaisuutta rakentaessaan noviisi keskittyy lähinnä otsikkoon, aiheeseen liittyvään muistista haettuun tietoon sekä tuttuihin skeemoihin. Ekspertin tekstissä argumentointi ja päättely etenevät johdonmukaisesti, eivätkä asiat liity ainoastaan otsikkoon vaan myös toisiinsa. Ekspertin tekstit ovat reflektioivia ja niissä on näkyvissä pohdiskelevuus ja arviointi. Noviisin tekstintuottamiselle on hyvin tyypillistä, että siinä pyritään lopputulokseen mahdollisimman pienellä henkisellä rasituksella ja siksi noviisi tyytyy helppoihin ratkaisuihin. Tekstissä asiat liittyvät otsikkoon mutta eivät välttämättä kovinkaan kiinteästi toisiinsa, jolloin lukijan on ehkä välillä vaikea lukea tekstiä loogisesti etenevänä

kokonaisuutena. Noviisin kirjoittamaa tekstiä luonnehtiikin hyvin se, ettei kirjoittamisprosessissa ole otettu lukijaa huomioon. Ekspertti kykenee asettumaan itsensä ulkopuolelle ja arvioimaan tekstiä lukijan näkökulmasta, jolloin tekstistä on aistittavissa sen suunnattuus lukijalle. (Ks. Ranta 2007: 34–36)

Kirjoittamisen tiedetään olevan hyvin vaativa tehtävä alakoulua käyvälle lapselle, sillä se vaatii niin monenlaisia kognitiivisia taitoja käytettäväksi yhtä aikaa, limittäin ja peräkkäin. Lapsen tulisi pystyä Mäen (2002: 16) mukaan soveltamaan tietojaan kirjoitusaiheestaan, yleisöstä ja tehtävästä samanaikaisesti suunnittelun, tekstin tuottamisen ja tarkistuksen kanssa. Lisäksi lapselta vaaditaan itsesäätelykykyä, jotta hän pystyisi valjastamaan käyttöönsä tarvittavat kognitiiviset ja metakognitiiviset kyvyt tilannekohtaisesti. Kirjoitustaito saavutetaan asteittaisesti, ja joillekin tämän taidon saavuttaminen on vaikeaa tai hyvin vaikeaa. Riittävän kirjoitustaidon saavuttamiseksi lapsen täytyy asiantuntevan aikuisen avustuksella kaataa ja ylittää monenlaisia esteitä.

Kirjoitustaidoiltaan epävarmojen tai heikkojen oppilaiden ongelmat ovat moninaiset. Paljon riippuu siitä, missä kirjoitusprosessin vaiheessa ongelmat ilmenevät. Oppilaat voivat kohdata Mäen (2002:16) mukaan ongelmia suunnittelu-, tuotanto- tai tarkistusvaiheessa. Oppilas ei välttämättä tiedä 1) miten päättää tai organisoida kirjoituksensa rakennetta, 2) miten kirjoittaa sanat lauseeseen oikein, 3) miten kääntää/saattaa ideat kirjoituksen muotoon, 4) miten kirjoittaa hyvällä/luettavalla käsialalla, 5) miten arvioida ja muokata sisältöä tai kirjoituksen rakennetta. Ongelmia voi syntyä jokaisessa kirjoitusprosessin osa-alueella. Näiden erilaisten kirjoittamisen haasteiden kanssa kamppailevat lapset eivät pidä kirjoittamisesta ja alkavat näin karttaa kirjoittamista ja kärsivät näin ollen myös harjoituksen puutteesta. Vaikeudet kirjoitusprosesseissa ennustavat yleensä ongelmia kirjoitetussa tekstissä. Epäselvä käsiala, kirjoitusvirheet, heikko lauserakenne ja koherenssin puute tekstissä ovat yleisiä piirteitä niiden oppilaiden kirjoitelmissa, joilla voidaan katsoa olevan jonkinasteisia kirjoitusongelmia. (Mäki 2002: 16.)

2.4. Kielikylpyopetuksen historiasta ja opetuksen tavoitteista

Kielikylpyopetus lähti liikkeelle Kanadassa 1960-luvulla ja Suomeen se rantautui 1987 professori Christer Laurénin johdolla. Ensimmäiset kielikylpysovellukset toteutettiin samaisen professorin aloitteesta Vaasassa. Kielikylpyopetuksen idea syntyi Quebecissä englanninkielisten vanhempien keskuudessa. He halusivat, että heidän lapsensa pystyisivät kommunikoimaan maan toisella virallisella kielellä, ranskan kielellä. Vanhemmat ehdottivat, että ranskan tuntien lisäksi kieltä käytettäisiin myös muiden oppiaineiden tunneilla. Opetuksen tavoitteena oli toimiva kaksikielisyys: oppilaat saisivat käyttökelpoiset toisen kielen suulliset ja kirjalliset taidot unohtamatta kuitenkaan ensikielen kehityksen tärkeyttä. Toinen tärkeä tavoite oli parantaa englannin- ja ranskankielisten quebeciläisten välisiä suhteita. (Elomaa 2000: 9, 40.)

Kielikylpy on enemmistökielen lapsille tarkoitettu kielenoppimismenetelmä yhden tai useamman kielen omaksumiseen. Kouluaineita opetetaan kielikylvyssä vaihtelevassa määrin muulla kuin oppilaiden ensikielellä. Kielikylpyohjelma toteutetaan niin, että lapsen ensikielen kehitys turvataan, mikä tarkoittaa, että osa toiminnoista tapahtuu lasten ensikielellä. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus tapahtuu kuitenkin aina kielikylpykielellä. Tämä lienee vallankumouksellisinta kielikylpyohjelmassa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen vaatii niin paljon aikaa, että sen erottaminen kielikylpykielestä viivästyttäisi kielikylpyohjelmaa liiaksi. Kielikylvyn tärkeä periaatehan on, että mitä varhaisemmin sen parempi. (Laurén 2000: 38–43.)

Jako alatyyppeihin (Elomaa 2000: 39–42; Laurén 2000: 41–42) voidaan tehdä sen mukaan, kuinka paljon kielikylpykieltä käytetään opetuksessa päivän aikana tai sen mukaan, missä iässä kielikylpy aloitetaan. Opetustuntien mukaan tehdystä jaosta käytetään nimitystä *täydellinen* ja *osittainen* kielikylpy. Täydellisessä kielikylvyssä kielikylpykieltä käytetään koko ajan ja osittaisessa kielikylvyssä äidinkieltä ja kielikylpykieltä käytetään samanaikaisesti; esimerkiksi toista aamu- ja toista iltapäivisin. Iän mukaan tehdystä jaosta käytetään nimityksiä *varhainen*, *viivästetty* ja *myöhäinen* kielikylpy. Varhainen kielikylpy aloitetaan jo päiväkodissa tai 1. luokalla, viivästetty 4., 5., tai 6. luokalla ja myöhäinen kielikylpy 5. tai 6. luokan jälkeen.

Suomen kielikylpykouluissa on käytössä yleensä Kanadan mallin mukainen varhainen täydellinen kielikylpy⁷. Siinä vähemmistön kieltä opetetaan enemmistökielisille. Nimitys varhainen täydellinen kielikylpy saattaa Laurenin (2000: 16, 18) mukaan johtaa harhaan, sillä oppilaiden äidinkielellä on menetelmässä keskeinen asema. Joillakin paikkakunnilla, esimerkiksi Helsingissä ja Turussa, toteutustapana on osittainen kielikylpy, jolloin kielikylpykieltä opetetaan vain joitakin tunteja päivässä. Monilla paikkakunnilla on lisäksi kerhoja, joissa lapset tutustuvat kieleen leikin kautta. Näitä ei voida (Elomaa 2000: 42, Laurén 2000) pitää kielikylpynä, koska didaktiset menetelmät poikkeavat kielikylpyopetuksesta. Myöskään lukiossa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa annettava jonkun oppiaineen opetus vieraalla kielellä ei täytä ”puhtaan” kielikylvyn periaatteita. Laurén ei nimittäisi kielikylpykouluiksi myöskään sellaista koulua, joka testien perusteella valitsee ainoastaan sellaisia, joille oppiminen näyttää olevan erityisen helppoa. Laurén näkee, että tällainen valinta johtaa ensiksikin sosiaaliseen epäoikeudenmukaisuuteen. Toiseksi se on inhimillisten resurssien vajaakäyttöä, ja kolmanneksi koko idea kääntyy pääläelleen, kun oppilaat valitaan koulun ehdoilla eikä koulua soviteta lasten tarpeisiin. (2000: 39–40.)

Kielikylvyn kritisoijat ovat kuitenkin kiinnittäneet huomiota siihen, että ohjelmaan valikoituu tietynlaisia oppilaita ja että hyvät tulokset saattavat selittyä sillä. Vaikka Laurén (mts. 94) nimenomaan painottaa sitä, ettei kielikylpyyn tulisi testien perusteella valita oppilaita, hän myöntää, etteivät ensimmäisten kielikylpylasten vanhemmat olleet keskivertovanhempia. Tämä johtuu siitä, että kielikylpy on vapaaehtoinen, joten ne vanhemmat, jotka haluavat lapsensa kielikylpyyn, ovat aktiivisempia ja kiinnostuneempia lastensa opiskelumahdollisuuksista kuin muut, niin sanotut keskivertovanhemmat. Laurén (mts. 94–95) kuitenkin uskoo, että kielikylpyopetuksen yleistyessä myös oppilaiden sosiaalinen tausta tasoittuu.

Koulussa, josta sain tutkimusaineistoni, aloitettiin kielikylpyopetus kuutisentoista vuotta sitten, vuonna 1998. Rehtorin mukaan kielikylpyohjelmaa kehitellään parhaillaan,

⁷ Kielikylpy-käsitteen määrittely yksiselitteisesti on ongelmallista, koska kielikylpy voidaan nähdä sisältävän erilaisia kielikylpyohjelmia. Aiheesta on luettavissa lisää esimerkiksi täältä: <http://jecer.org/wp-content/uploads/2013/08/Harju-Luukkainen-issue2-1.pdf>.

joten koulun vuoden 1998 opetussuunnitelma ei kuulemma ollut täysin ajan tasalla tai siihen ainakin kaavailtiin joitakin muutoksia. Vuoden 2007 tietoihin perustuen 1. ja 2. luokan 21 viikkotunnista 13 tuntia opetetaan ruotsiksi ja 8 suomeksi. Kielen ylläpitovaihe alkaa 3. luokalla ja jatkuu aina 6. luokkaan saakka. Tämä tarkoittaa sitä, että ruotsin kielen käyttö oppitunneilla vähenee noin puoleen. Opetusta annetaan ruotsiksi seuraavissa aineissa: luonnontieto (3t), taideaineet (2t) ja ruotsi valitaan ensimmäiseksi. vieraaksi kieleksi (2t), eli tuntimääräksi tulee yhteensä seitsemän tuntia. Yläasteella kielikylpyohjelma ei jatku, mutta toisaalta ruotsin kielen opiskeleminen jatkuu vaativana, koska se on valittu ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi.

Kielen omaksuminen ei Laurénin (2000: 30) mukaan merkitse sanojen ja niiden yhdistämiseksi tarvittavien sääntöjen oppimista, vaikka useimmat meistä ovat opiskelleet kieliä sillä tavoin. Laurén ottaa esimerkikseen ensikielen oppimisen, johon ei edellä mainittu kielen oppimismenetelmä sovi. Miksi senkaltaisen opiskelutavan pitäisi soveltua toisen tai kolmannen kielen oppimiseen (mt., ms.)? Kielen omaksumisen ymmärtämiseksi Laurén kehottaa tarkastelemaan kielen syntyä sekä sitä, miten opimme ensimmäisen kieleemme ja millä tavoin voisimme menestyksekkäästi omaksua muita kieliä.

Laurén (2000: 30–31) näkee, että viime vuosikymmeninä kielentutkijoiden esittämät väittämät ihmisen kielikyvyn geneettisestä alkuperästä ovat omiaan luomaan mekanistista käsitystä kielen oppimisesta. Oletetaan, että ympäristön tarjoamien aineksien avulla lapsi rakentaa itselleen kieliopin ja että tämä olisi automaattinen, sisäänrakennettu prosessi. Laurén (mts. 33–34) lainaa katalonialaista tutkijaa Josep Maria Artigalia, joka kuvailee kielikylpyopettajaa yhteisen toiminta-alueen rakentajaksi. Artigalin mukaan (mt., ms.) kielen muodot toimivat erilaisten merkitysfunktioiden kautta. Toisin sanoen kielen osaset toimivat ja saavat merkityksensä yhteydestä muihin osasiin. Esimerkiksi sanat eivät sellaisenaan suoraan kuvaa maailmaa. Artigal jatkaa, ettei kielen omaksuminen tapahdu siis niin, että opimme sanoja, jotka sitten osaamme. Kieltä käyttäessämme muotoilemme osasia koko ajan uudelleen ja saamme niille uusia merkityksiä. Kielelliset merkit muuttuvat omaksumisprosessin aikana yhä monikäyttöisemmiksi. (Laurén mts. 34.) Kielen keskeinen semioottinen funktio on siis indeksoiva. Laurén (mt., ms.) yksinkertaistaa tämän konkretian kautta: kielen oppimiseen tarvitaan konkreettinen todellisuus, johon kieli voidaan kytkeä

esimerkiksi näköhavainnon avulla, osoittamalla tai koskettamalla; toimimalla todellisessa ympäristössä. Laurénin (mts. 37) mukaan kielen sosiaalisen ja kognitiivisen luonteen vuoksi tulisi kielenomaksumisenkin tapahtua sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti. Tämä tarkoittaa aitoa vuorovaikutusta ja kommunikaation toimimista molempiin suuntiin. Laurén (mts.) peräänkuuluttaa todellisia, yhteisiä sisältöjä ja tilaa luovuudelle. Käytännön kielenopetuksessa tämä saattaa näkyä Laurénin mukaan siten, että oppilaat tekevät keksintöjä itse kielestä, mutta ennen kaikkea kieli on keino oivaltaa itse todellisuutta. (Laurén 2000: 37.)

Laurén (mts. 82) näkee, että kielteiset tai epäilevät asenteet kielikylpyopetusta kohtaan olivat hyvin samankaltaiset kuin Kanadassa aikoinaan. Monesti asenteet kumpuavat Laurénin mielestä kansanomaisesta käsityksestä kielenoppimisesta, ja koska kielikylpyopetus poikkeaa radikaalisti perinteisestä kielenopetuksesta, on ymmärrettävää, että epäluuloja saattaa herätä. (Laurén mt., ms.) Seuraavat perustelut ovat Laurénin mukaan ne tavallisimmat, jotka kielikylpyopetuksen vastustajat yleensä esittävät:

- Oppilaiden on opittava oma kieli, ennen kuin he voivat alkaa opetella toista kieltä.
- Ei pidä opettaa lukemaan ja kirjoittamaan jotain muuta kieltä, ennen kuin lapsi on oppinut nämä taidot äidinkielellään.
- Koska kielikylpyohjelmassa annetaan vähemmän opetusta omalla kielellä, äidinkieli kehittyi puutteellisesti.
- Oman kielen puutteellinen kehitys johtaa psyykkisiin ongelmiin.
- Oppilaiden kielellinen ja kulttuurinen identiteetti kärsii. He eivät oikein tiedä, keitä he ovat, mikä johtaa psyykkisiin häiriöihin.
- Tiedollinen kehitys jää jälkeen, kun koulussa käytetään suurimmaksi osaksi muuta kieltä kuin äidinkieltä.
- Kielikylpy soveltuu vain lahjakkaille oppilaille.
- Oppilaista tulee puolikielisiä, he eivät opi kunnolla kumpaakaan kieltä.
- Menetelmä ei sovellu lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia. (Lauren 2000: 83.)

Kielikylpyopetuksen lyhyt perusdidaktiikka muotoutui opetuksen alkumetreillä seuraavanlaiseksi:

- Kielikylpykieli omaksutaan suurin piirtein samalla tavoin kuin äidinkieli: vuorovaikutuksessa samaa kieltä puhuvien kanssa todellisissa tilanteissa, kun on todellista sanottavaa.
- Kun oppilas kuulee paljon kielikylpykieltä, hän alkaa vähitellen itsekin käyttää sitä saadakseen viestinsä ymmärretyksi.

- Erityisesti täydellisessä varhaisessa kielikylvyssä lapset kuulevat aluksi lähinnä opettajaltaan paljon toista kieltä, mutta voivat käyttää omaa kieltä keskenään ja opettaja ymmärtää heitä.
- Opettaja ottaa koko ajan huomioon lasten oman kielen, heidän kiinnostuksen kohteensa ja heidän valmiutensa toisessa kielessä.
- Oppilaat alkavat itse käyttää toista kieltä vähitellen, kun tuntevat olevansa siihen kypsiä. Ensimmäisen vuoden lopussa voidaan luokassa työskennellä kokonaan kielikylpykielellä.
- Kielen oppiminen tapahtuu sisältöjen oppimisen yhteydessä niin, että opettaja käyttää koko ajan kielikylpykieltä, mutta pääasiana on aina sisältö – riippumatta siitä, mitä kieltä oppilaat käyttävät. Sen vuoksi on tärkeää, että opettaja ymmärtää lasten äidinkieltä. Toisen kielen taito saavutetaan ikään kuin sivutuotteena opittaessa ”oikeita” asioita.
- Alussa pannaan enemmän painoa ymmärtämiselle kuin kielen aktiiviselle tuottamiselle.
- Ymmärtämistä edistetään puhumalla lapsille paljon, altistamalla heitä koko ajan opittavalle kielelle niin, että esimerkiksi sanoja opetellaan todellisissa tilanteissa ja sanomaa selvennetään kuvilla, eleillä ja ilmeillä.
- Ennen lukemaan opettelua lapset oppivat käyttämään kieltä suullisesti. Lukemaan opettelu aloitetaan tutuista ilmauksista, joista muodostuu tekstikokonaisuus. Tekstin osia analysoidaan vasta kokonaisuuden ymmärtämisen jälkeen. Heti kun oppilaat ovat oppineet lukemaan, aletaan harjoitella tiedonhaun tekniikoita, esimerkiksi sanakirjojen ja hakuteosten käyttöä.
- Kieliopin avulla tehostetaan sanojen ja erilaisten rakenteiden oppimista; kielioppisääntöjä ei opetella irrallisina, vaan oikeita muotoja ja rakenteita ohjataan käyttämään aidoissa tilanteissa, samalla tavalla kuin opittaessa äidinkieltä. Ylemmillä luokilla kielen opiskelussa on mukana enemmän varsinaista kielen rakenteen ja muotojen analyysiä.
- Lähtökohtana on oletamus, että kielikylpy vaikuttaa oppimiseen positiivisesti, koska siinä rohkaistaan oppilaita oma-aloitteisuuteen, opetuksessa hyödynnetään oppilaiden omia kokemuksia ja erilaiset havainnollistamiskeinot kuten kuvat, eleet, ilmeet sekä leikit ja laulut elävöittävät oppimistilanteita. (Laurén 2000: 85–86.)

Laurénin mukaan monet edellä luetelluista asioista ovat täsmentyneet ja menetelmät kehittyneet kielikylpykokemusten karttumisen myötä.

3. SKRIPTIKIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA

Skriptiluokan kirjoitelma tyypillisimmillään hahmottaa tapahtumakulun suhteessa aikaan; ne ovat siis ajallisesti hyvin jäsentyneitä ja keskittyvät enemmän tapahtumasekvenssien kertomiseen kuin esimerkiksi kokemuksellisuuden kuvailuun. Skriptikirjoitelmasta on yleensä vaivattomasti osoitettavissa alku ja loppu. Kirjoitelman keskikohta koostuu tyypillisesti erilaisista tapahtumista, jotka kerrotaan ikonisesti eli siinä järjestyksessä kuin ne ovat esimerkiksi todellisuudessa tapahtuneet tai voisivat tapahtua.

3.1. Skriptimäisesti toteen käynyt päivä

Toteutuneesta päivästä kirjoitti skriptimäisesti kuusitoista neljäsluokkalaista (13 tyttöä ja 3 poikaa). Kolmasluokkalaisista ei yksikään kirjoittanut skriptityyppistä kirjoitelmaa. Kaikki skriptikirjoitelmat pohjautuvat toteutuneeseen päivään, joten ainoatakaan mielikuvitus- tai toivelähtöistä kirjoitelmaa ei kirjoitettu skriptimäisesti. Skriptiluokan kirjoitelmat eivät ole epäloogisia vaan ennemminkin yllätyksettömiä.

Teemankulullisen analyysin merkitsemiseen kirjoitelmissa olen käyttänyt seuraavanlaisia tapoja: Teeman merkitsemiseen käytän **lihavointia** ja reeman merkitsemiseen alleiviivausta. *Kursivoidut* sanat tai ilmaukset ovat sivuteemoja, tekstuaalisia tai interpersoonaisia teemoja. Ellipsin, teema-aukon tai -katkoksen merkinä on tähti *. (Ks. tarkemmin luku 1.2.)

1) **Oli Jouluaatto.** 2) Heräsin klo 7.30. 3) Pukuduttuani rupesin paketoimaan Joululahjoja. 4) Juholle annan hammastikun, Äidille annan koulussa tehdyn käsityö hiiren, Isälle annan kirjan Kuinka mökki rakennetaan?, Cissylle annan vaaleanpunaisen villakoiran, ja Sirulle annan jyrsiä myslää mummin itsekseeni. 5) Silloin Äiti tuli huoneeseeni ja sanoi: Tuleppas nyt syömään aamupalaa. 6) **Kun olin syönyt aamupalan rupesin leipomaan.** 7) Leivoin monta pellillistä pipareita, korvapuusteja, joulutorttuja, hannatädinpikkuleipiä ja marmelaadipikkuleipiä. 8) Sitten menin lukemaan. 9) Luin sellaisen tunnin. 10) Sitten lähdin Cissyn kanssa kiertämään Galträskin. 11) **Kun tulin takaisin söimme jouluruokaa.** 12) Sitten kaikki rupesivat nukkumaan. 13) **Minä nukuin noin 2 tuntia sen jälkeen lähdin taas Cissyn kanssa ulos.** 14) **Kun tulin jaoime lahjat.** 15)

Sain esimerkiksi 3 levyä. 16) Sen jälkeen joimme glögiä ja söimme pipareita. 17) Menimme nukkumaan suunnilleen 10.55. (4TS1.)

Jouluaatto-kirjoitelman teemankulkua voi mielestäni luonnehtia melko pysyväksi; pääosin teemana on *minä*, kun lukuun ei oteta teemaksi luokittelemiani adverbiaalilauseita ja joita kuita virkkeitä, joiden teemana on *me*. Kirjoittaja käyttää paljon moninkertaisia teemoja: ideationaalisen teeman lisäksi teemana on joko tekstuaalinen teema (*sitten, silloin, sen jälkeen*) tai sivuteema (*Juholle, äidille*), jotka luovat koheesiota virkkeiden välille, rakentavat tekstiin ajallista rytmiä/kronologiaa sekä ehkäisevät liiallista toisteisuutta.

Ensimmäinen virke on lausetyypiltään tilalause.⁸ Kirjoitelman aloittava tilalause toimii mielestäni kirjoitelman ajankohdan ja tapahtumapaikan avauksena lukijalle. Toisin sanoen teemaksi analysoimani tilalause antaa tulkintakehyksen tulevalle tekstille. Toisin olisi, jos teemapaikalla olisi esimerkiksi eilen. Tilalause kehystää kirjoitelman, jolloin tapahtumille on kirjoittaja heti alkuun asettanut selkeät ajalliset puitteet. Analysoin koko virkkeen teemaksi, koska se mielestäni kertoo, mikä on kirjoitelman lähtökohta. Lause on ymmärtääkseni mahdollista analysoida myös kontekstuaaliseksi sivuteemaksi (vrt. Ranta s. 148).

Vilkunan (1989: 47) mukaan tilalause on teematon, koska siinä ei ole yhtään konstituenttia, joka voisi ottaa teeman roolin. Hakulinen ja Karlsson (1979: 303) puhuvat siirtosäännöistä. Shore (2008: 52; 1992: 364–365) ei näe tämäntyyppisiä tapauksia ongelmallisina, mikäli lausetta ei irroteta kontekstistaan ja koeteta tulkita sitä tyhjiössä. Ympäröivä konteksti auttaa ja on välttämätön tulkintojen tekemisessä.

If we regard text as always occurring in a context and if we see this context as either being of two kinds: 1) words that precede or follow and 2) the situation that surrounds something that has been said or written, then the examples discussed here are no longer problematic. It is only when we isolate clauses and look at them as a decontextualized bit of text that the “missing” situation is problematic. In other words, there is a linguistic context (i.e. words) and an extra-

⁸ ISK (2004: 856) määrittelee tilalauseen siten, että se on impersonaalinen lausetyyppi, jonka verbi on yksikön kolmannessa persoonassa ja teemapaikassa on yleensä ajan tai paikan puiteadverbiaali mutta teemapaikka voi olla myös tyhjä, kuten tässä tapauksessa.

linguistic context (i.e. the situation, context of culture) and the analysis of language cannot be separated from this context.

(87) On kylmä.

(88) On kaunista.

The interpretative source of the Circumstance of time or location is in the 'here and now' of the situation: for example, *täällä* 'here', *ulkona* 'outside' or *nyt* 'now' in the examples 87 and 88 above. (Shore 1992: 364–365.)

Kolmas virke alkaa orientoivalla sivuteemalla (*pukuduttuani*), joka taustoittaa teeman (*minä*) varsinaista tekemistä, joka kerrotaan reemassa. Toisaalta *pukuduttuani* olisi mahdollista analysoida myös teemaksi (verrattavissa adverbiaalilauseeseen: kun olin pukeutunut).

Teemankulku on pysyvää viidenteen virkkeeseen asti, ja vaihtelevia näkökulmia pysyvään teemankulkuun antavat sivuteemat, jotka tuovat ilmi teeman suorittaman toiminnan vaihtuvat kohteet. Kirjoittaja on topikaalistanut lahjan saajan, jolloin lauseen sanajärjestys on tunnusmerkkinen.⁹ Hakulisen ja Karlssonin (1979: 309–310) mukaan topikaalistamisella on kolme tehtävää: oikaisu, kontrasti ja kirjoittajan/puhujan subjektiivinen emfaasi. Tässä tapauksessa on nähdäkseni kyse emfaasista sekä kontrastista; tunnusmerkkinen sanajärjestys korostaa lahjan saajaa ja rytmittää lahjananto-osuuden listamaiseksi luetteloksi erotukseksi ympäröivästä tekstistä. Edellisen virkkeen reemassa puhutaan joululahjojen paketoinnista. Voidaan olettaa, että lukijan tekstinulkoiseen tietoon/maailmantietoon kuuluu tieto siitä, että lahjojen merkityskenttään kuuluu antaminen.

Jouluaatto-kirjoitelman kuudes, yhdestoista ja neljästoista virke alkaa jokainen temporaalisella adverbiaalilauseella. Analysoin lauseet kokonaisuudessaan teemaksi. Teemaksi luokittelemani sivulauseet toistavat reeman tai ovat luonnollinen jatke sitä edeltävälle reemalle (*syömään aamupalaa*->*kun olin syönyt aamupalan*, *lähdin*->*kun tulin takaisin*, *lähdin*->*kun tulin*), jolloin teemapaikalla olevat adverbiaalilauseet rakentavat teemankulusta etenevän eli lineaarisen. Tämä analysointitapa tukisi sitä ajatusta, että teemapaikalla on yleensä tuttua tai aiemmin mainittua tietoa.

⁹ Hakulinen ja Karlsson (1979: 308–310) puhuvat topikaalistuksesta, kun fokusoitava konstituentti ei luonnostaan esiinny lauseen alussa, jolloin se topikaalistamalla siirretään lauseen alkuun. Erona tematisointiin on alkuperäisen teeman säilyminen ennallaan.

Toisaalta temporaaliset adverbiaalilauseet olisi mahdollista tulkita orientoiviksi sivuteemoiksi, jollaista analyysia Shore ehdottaa. Hän (2008: 55–56) katsoo, ettei adverbiaalilauseella ole samanlaista teemaa eteenpäin vievää tai jatkavaa tehtävää kuin päälauseella vaan se ennemminkin rajaa jollain tavoin (ajan, syyn, ehdon jne.) päälauseen tulkintaa. On totta, että teemoiksi luokittelemani lauseet rajaavat päälauseen tulkintaa ajallisesti ja taustoittavat päälauseita mutta ne eivät tuo mielestäni teemaan mitään uutta näkökulmaa tai kontrastia. Hakulisen ja Karlssonin (1979: 309–310) mukaan sivuteemalla on kolme päätehtävää: oikaisu, kontrastin luominen ja puhujan/kirjoittajan subjektiivisiin valintoihin perustuva emfaasi. Sivuteema voi Shoren (2008: 45–49; 1992: 327–331) mukaan tuoda tekstiin koheesiota ja toisaalta herättää uutuudellaan huomiota sijoittumalla tuttuna pidetyn teeman edelle. Teemoiksi luokittelemani adverbiaalilauseet luovat mielestäni juurikin koheesiota. Ranta (2007: 148) jakaa sivuteemat vielä kontekstuaalisiin ja tekstuaalisiin sivuteemoihin. Tekstuaaliset sivuteemat tulevat edeltävästä tekstistä ja liittävät teeman edeltävään tekstiin ja kontekstuaalinen sivuteema tuo tekstiin informaatiota tekstin ulkopuolelta ja liittävät teeman kontekstiin. Mikäli adverbiaalilauseet analysoidaisiin sivuteemoiksi, olisivat nähdäkseni nimenomaan tekstuaalisia sivuteemoja, jotka sidostavat tekstiä.

Mikäli adverbiaalilauseita ei analysoidaisi teemoiksi vaan ne analysoidaisiin siten, että *kun* olisi tekstuaalinen teema ja ideationaalinen/topikaalinen teema olisi minä, joka näkyy ainoastaan verbin persoonapäätteissä eikä itsenäisenä persoonapronominina, teemankulku olisi etenevän sijaan pysyvä. Teemankulullisesti adverbiaalilauseiden analysointi teemaksi tuo mielestäni tekstiin tiiviimmän koheesion kuin, jos ne tulkittaisiin moninkertaisiksi teemarakenteiksi eli niissä olisi topikaalisen teeman lisäksi sivuteema tai tekstuaalinen teema. (vrt. Halliday 1985: 53–54; Ranta 2007: 140–141.)

Jos päälause ja alistuslause olisivat toisin päin (*söimme jouluruokaa kun tulin takaisin*), olisi teemapaikalla uutta informaatiota ja reemapaikalla puolestaan ennestään tuttua tietoa. Virkkeen aloittava sivulause täten rakentaa etenevää teemankulkua ja luo tekstiin leksikaalista koheesiota. Hakulisen ja Karlssonin (mt., ms.) mukaan useimmissa tapauksissa paikka juuri ennen finiittiverbiä on kaikkein relevantein, jossa lauseen teema yleensä toteutuu. Shore (1992: 323–324) sanoo yksinkertaistavansa antaessaan

seuraavanlaisen säännön, että suomen kielessä teema toteutuu deklarativilauseessa heti ennen verbiä sillä ehdolla, että tässä konstituentissa toteutuu myös lauseen eksperientiaalinen merkitys¹⁰. Tästä seuraa se, että finiittiverbi on merkinä reeman alkamisesta ja samalla merkki teeman loppumisesta.

Nähdäkseni mitkään edellä mainitut analysointitavat (sivuteemaksi, teemaksi tai moninkertaisiksi teemoiksi) eivät ole ehdottoman vääriä vaan kyse on ennemminkin analysoijan tulkinnasta kussakin tilanteessa. Tulkinta riippuu paljolti kontekstista ja siitä, mikä on analysoijan mielestä teemankulullisesti ja näin koko tekstin kannalta paras tulkintatapa. Teemojen tulkinta riippuu myös siitä analysoidaanko lausekompleksin osat omina lauseinaan vai yhtenäisenä kokonaisuutena. Edellisen analysointitavan mukaan kummastakin lauseesta analysoitaisiin omat teemat ja jälkimmäisen analysointitavan mukaan lausekompleksin aloittava sivulause olisi kokonaisuudessaan teema, eli se mitä yhdistelmä koskee. (vrt. Halliday 1985: 53–58.)

Peppi-kirjoitelman kirjoittaja käyttää paljon sivuteemoja ja tekstuaalisia teemoja sidostamaan ja rytmittämään tekstiään. Lähes kaikki sivu- ja tekstuaaliset teemat ilmaisevat temporaalisuutta ja ollessaan nimenomaan lauseen alussa ne jäsentävät tekstiä ja ohjaavat lukemista selkeämmin kuin, jos ne olisivat esimerkiksi lauseen lopussa tai keskellä (Shore 2008: 46). Teksti etenee mielestäni hyvin, mikä johtuu nähdäkseni teemankulullisista ratkaisuista: sivuteemat ja tekstuaaliset teemat luovat tulkintakehyksen teemoille eikä teemapaikalla ole täysin ennustamattomia uusia teemoja.

- 1) *Eräänä päivänä heräsin 8:30.* 2) *Menin vessaan ja sen jälkeen söin aamupalan.* 3) *Isäni oli sohvalla lukemassa lehteä.* 4) *Yht'äkkiä isä sanoi: Nyt mennään ostamaan koiranpentu.* 5) *Olin tietysti innoissani, istuin autoon ja jännitin.* 6) *Olimme perillä 1 tunnin kuluttua.* 7) *Siellä oli kettuterrierejä.* 8) *4 pentua, emo ja isä.* 9) *3 pennuista oli poikia ja 1 tyttö.* 10) *Otimme sen tytön.* 11) *Autossa päätin että koiran nimeksi tulee peppi.* 12) *Heti kun pääsimme kotiin niin isä lähti ostamaan koiran tarvikkeita, jäin Pepin kanssa kotiin.* 13) *Yht'äkkiä Peppi juoksi sängyn alle ja en saanut sitä sieltä pois.* 14) *Oli mennyt 30 min ja Peppi pysyi sängyn alla.* 15) *Isä tuli kotiin.* 16) *Huusin isälle: Iskä Peppi on sängyn alla!* 17) *Isä juoksi heti paikalle.* 18) *Hänellä oli koiraneksi kädessä.* 19) *Isä houkutteli Pepin sängyn alta pois.* 20) *Illalla söimme*

¹⁰ Eksperientaaliset merkitykset ovat merkityksiä, jotka heijastavat ja konstruoivat ihmisten maailmaa. Arkikielistettynä kysymys on Shoren mukaan siitä, mistä ihmiset puhuvat (*aboutness*).

makkarakeittoa. 21) Ruoan jälkeen **menin** nukkumaan. 22) **Peppi** hyppäsi viereeni ja nukahti. (4TS2.)

Kirjoitelman kahdessa ensimmäisessä virkkeessä teemankulku on pysyvä (*minä*), jonka jälkeen teemaksi vaihtuu kahden seuraavan virkkeen ajaksi *isä*, joka on pääteltävissä tekstikontekstista: kirjoitelman tapahtumapaikkana on mitä todennäköisimmin koti, jossa perusmääritelmän mukaisesti elää ydinperhe: isä ja äiti lapsineen.

Kuudennen ja seitsemännen virkkeen teemankulku on etenevä. Seitsemännen virkkeen teema *siellä* viittaa edellisen virkkeen reemaan *perillä*. Etenevä teemankulku jatkuu yhdeksänteen virkkeeseen asti. Mikäli noudattaisin kirjoittajan merkitsemää virkerajaa, olisi kahdeksas virke analysoitavissa kokonaisuudessaan teemaksi. Vaihtoehtona on jättää virkeraja huomioimatta ja tulkita kahdeksas virke seitsemännen virkkeen reeman jatkoksi/tarkennukseksi, joka tässä kohdin tuntuu mielestäni luontevammalta vaihtoehdolta kuin teemaksi tulkitseminen.

Yhdestoista ja kahdestoista virke alkaa kumpikin orientoivalla sivuteemalla. Sivuteemat kertovat lukijalle, että kirjoitelman tapahtumapaikat ovat muuttuneet: koiranostopaikasta autoksi ja autosta kodiksi. Sivuteema-tulkintaani perustelen siten, että sivuteema tuo tekstiin selkeästi jotain uutta eikä ole ennalta arvattava jatke tai parafraasi sitä edeltäneelle reemalle (vrt. jouluaatto-kirjoitelmaan). Kirjoitelman puolivälin jälkeen teemapaikalle pääsee luonnollisesti myös juuri hankittu Peppi-koira.

Hamsteri-kirjoitelmasta puuttuu paljon välimerkkejä, joten pääasiallisesti teemankulku ei ole symmetriassa kirjoittajan merkitsemien virkerajojen kanssa. Yhden virkkeen sisällä saattaa siten olla useita päälauseita, joita ei ole erotettu toisistaan välimerkein tai millään muullakaan tavoin. Toisinaan kirjoittaja käyttää tekstinsä jäsentämiseen ja kronologian luomiseen *ja*-konjunktia ja *sitten*-adverbia¹¹.

¹¹ Sana *sitten* on yksin esiintyessään adverbi: *Tulen sitten*. Prepositiona se saa genetiivitäydennyksen: *Pikkuautojen tarjonnassa on tapahtunut muutoksia sitten edellisen vertailun (l)*. Postpositiona toimivan *sitten*-sanan täydennys on nominatiivissa tai monikon partitiivissa: – – *rauhallisempi kuin hetki sitten (E)*; *Miten saan käsiini vuosia sitten julkaistun kirjan? (E)*. Täydennys saattaa olla myös adverbi *kauan*: *kauan sitten*. Lisäksi *sitten* esiintyy osana liittokonjunktia, esim. *sitten kun* (ISK 2004: 683).

Teemankulku on vaihtelevasti pysyvää, millä tarkoitan sitä, että pysyvän teemankulun katkaisee pääteltävä, tiivistysteema tai etenevä teemankulku. Pysyvän teemankulun teemoina ovat pääasiassa kertoja itse eli *minä*, *me* tai *hamsteri*, johon viitataan persoonapronomineilla *hän* ja *se*.

1) *Eräänä päivänä heräsin ja mietin että huomenna olisi syntymäpäiväni Menin alakertaan söin aamupalan ja menin katsomaan telkkaria.* 2) *Sitten tuli isoveljeni ja alasimme pelata pleikkaa sitten äitini huusi että mennään ostamaan minulle hamsteri!* 3) *Olin erittäin innoissani olin lukenut errittäin monta hamsteri kirjaa ja tiedän paljon hamstereista.* 4) *Kiersimme viisi eri eläin kaupassa ja sitten näin pienen syyrialäisen kulta hamsterin.* 5) *Hänellä oli kuusi veljeä kaikki olivat eri värisiä kaikki nukkuivat paitsi kolme kaksi söivät ja yksi joi.* 6) *Se se oli ihana pieni kulta hamsteri otimme sen.* 7) *kotona laitomme sen häkkiin se katsoi ympärilleen ja meni koppiin ja tuli takaisin ulos.* 8) *Sitten hän opetteli juoksemaa juoksu pyörässä.* 9) *Illalla hän jo juoksi hyvin sitten menin symään ilta palaa ja menin nukkumaan.*(4PS3.)

Hamsteri-kirjoitelmassa teemankulku on ensimmäisen virkkeen ajan pysyvä. Toisessa virkkeessä teemankulkua voisi mielestäni luonnehtia pääteltäväksi teemankuluksi, sillä sivuteemaksi ja teemaksi luokittelemani sanat *isoveljeni* ja *äitini* ovat aiemmin mainitsemattomia, mutta tulkittavissa kielen ulkoiseen tietoon perustuen: kodissa, jossa kertoja herää, elää perhe, johon perusoletuksen/yleisen maailmantiedon mukaan voidaan ajatella kuuluvaksi äiti, isä ja sisarukset. Shore (2008: 42) muistuttaa pääteltävän teeman (sama kuin hyperteema) mahdollisesta ylitulkinnasta, jolloin melkein kaikkia teemoja voitaisiin pitää alateemoina tekstin yläteemoille. Tällöin teemankulun analyysi menettäisi merkityksensä tekstin etenemisen kuvaajana. Siksi Shore (mt.,ms.) painottaa, että pääteltäväksi teemaksi tulisi tulkita ainoastaan sellainen teemankulku, joka ei perustu pysyvään eikä etenevään teemankuluun.

Toisen virkkeen alkuun olen analysoinut sivuteemaksi *sitten tuli isoveljeni*, jonka tehtävä on tekstuaalinen, sillä se taustoittaa tulevaa teemaa: *me* tarkoittaa siten kertojaa ja tämän isoveljeä. Virke olisi analysoitavissa myös siten, että *sitten* olisi tekstuaalinen teema ja *tuli* olisi topikaalistus ja *isoveljeni* olisi teema. Kolmannen virkkeen sisällä teemankulku on pysyvä ja virke kokonaisuudessaan valaisee edellisen virkkeen hamsterin ostoehdotusta: kertoja on ollut kiinnostunut hamsterista ja on lukenut niistä paljon.

Neljannen virkkeen teemankulku on mielestäni tiivistysteema, joka on Shoren (2008: 43) nimeämä teemankulun tyyppi. Virke viittaa aiempaan virkkeeseen, jossa äiti vasta ehdottaa hamsterin ostamista. Neljännessä virkkeessä he ovat jo etsimässä kaupoista oikeanlaista hamsteria.

Neljannen ja kuudennen virkkeen välistä teemankulkua voi mielestäni luonnehtia eteneväksi teemankuluksi, vaikka viidennen virkkeen sisällä on jakautuva reema (*pai~~tsi~~ kolme* -> *kaksi söivät ja yksi joi*. Kuudennessa ja seitsemännessä virkkeessä teemankulku on pysyvää (*me*), jonka jälkeen pysyväksi teemaksi yhdeksänteen virkkeeseen saakka nousee hamsteri, johon viitataan pronomineilla *se* ja *hän*.

Koira-kirjoitelman kirjoittaja on käyttänyt harvakseltaan sivuteemoja ja tekstuaalisia teemoja. Teemapaikalle kirjoittaja on sijoittanut ennen mainitsemattomia konstituentteja eikä kirjoitelmassa ole juurikaan käytetty etenevää teemankulkua. Nähdäkseni etenevän teemankulun paikoittainen käyttö tuo tekstiin sujuvuutta ja parantaa luettavuutta. Mikäli tekstissä käytetään paljon pääteltävää tai pysyvää teemankulkua eikä juurikaan tekstuaalisia teemoja tai sivuteemoja, tulee tekstistä helposti töksähtelevän oloista eikä lukijan ole helppo tulkita tekstiä koherentiksi kokonaisuudeksi. Esimerkiksi virkkeiden kaksi ja neljä välissä on takauma, jonka tehtävä on tässä selittää sitä edeltävää virkettä. Tekstin kohesiivisuus paranisi esimerkiksi teemankulullisilla muutoksilla: käyttämällä välillä etenevää eli lineaarista teemankulkua sekä tekstuaalisia teemoja. Rannan (2007: 266) tutkimus muiden tutkimusten (ks. Meriläinen 1997) ohella vahvistaa käsitystä, jonka mukaan tekstuaalisia teemoja esiintyy jonkin verran enemmän hyviksi arvioitujen kirjoittajien teksteissä kuin heikommiksi arvioitujen.

1) Heräsin ja menin syömään aamupalaa. 2) Äitini luki sanomalehteä ja sanoi minulle: tässä on koira ilmoitus. 3) Olimme eilen käynyt näyttelyssä katsomassa mikä koira rotu sopisi meille. 4) Minä kysyin: Minkä rotuinen? 5) Äiti vastasi: volpino. 6) Menin omaan huoneeseeni ja ajattelin että otetaanko me se koira meille. 7) Huusin pitääkö mun mennä uimatreeneihin? 8) Äiti vastasi: ei! 9) Pesin hampaat ja puin. 10) Sitten lähdin viemään meidän koiraa. 11) Sen jälkeen menin katsomaan telkkaria. 12) Kysyin että monelta menemme katsomaan sitä koiraa. 13) Äiti vastasi: 18.00 aloin miettimään nimiä, kirjoitin listan mietin hetken: onkohan sillä koiralla valmiiksi nimi? 14) Kait on. 15) Menimme koko perhe kävelylle. 16) Kysyin: – Mitä kello on? 17) Isi vastasi: 14.00. 18) Minä: äh, vielä niin kauan. 19) Kello oli 15.00. 20) Alon vaihtamaan vaatteita. 21) Sitten

lähdimme, kysyin autossa tosi monta kysymystä oli vielä viisi minuuttia aikaa olimme perillä. 22) Isi meni katsomaan aitauksesta. 23) mä ja äiti menimme sisälle istuimme tuolille kysyin: saako ottaa ton pienen syliin hän vastasi: saa. 24) Kaikki kymmenen koiraa hyppäsi äidin syliin. 25) Kysyn mikä koiran nimi oli. 26) Hän vastasi: vamppi-veera. 27) Me otimme vamppi-veeran. 28) Sen jälkeen menimme kauppa ostamaan ruokakupin. 29) Menimme kotiin ja annoimme koiralle ruokaa ja menimme nukkumaan. (4TS4.)

Koira-kirjoitelmassa kirjoittaja käyttää paljon dialogimuotoista esitystapaa, joka vaikuttaa kirjoitelman rytmiin sekä teemankulkuun. ISK (2004:1399) määrittelee referoinnin aiemmin esitetyn tai kuvitellun puheen, kirjoituksen tai ajattelun esittämisenä osana omaa puhetta tai tekstiä. Referointi koostuu johtoilmauksesta (*äiti vastasi*) ja referoidusta aineksesta eli referaatista (*volpino*). Katson, että referointia voi analysoida kahdella tavalla: joko niin, että tarkastellaan johtoilmausta ja referaattia yhtenä kokonaisuutena, jolloin johtoilmauksen NP on tavallisesti teema ja referaatti kokonaisuudessaan reema. Vaihtoehtoisessa analysointitavassa lähestytään johtoilmausta ja referaattia omina kokonaisuuksinaan, jolloin myös referaattiosasta on mahdollista analysoida teema ja reema. Ranta (2007:84–86) analysoi johtoilmauksen ja referoidun osan erillisinä yksikköinä siitä syystä, että referoija tekee oman teemavalintansa johtoilmauksessa (projisoivassa lauseessa) mutta referoidussa osassa (projisoidussa osassa) saattaa noudattaa puhujan teemavalintaa. (Vrt. Shore 2005: 58–64.)

Toinen virke voitaisiin analysoida myös siten, että lausekompleksin aloittava sivulause olisi sivuteema. Sivuteemana toimivan sivulauseen tehtävä on konnektiivinen eli se kytkee teeman tai koko seuraavan lauseen edeltävään tekstiin (Ranta 2007: 84; ks. Karvonen 1995: 71). Lausekompleksin aloittavat sivulauseet luovat lineaarisen teemankulun, mikäli koko sivulause analysoidaan teemaksi. Jotkut kirjoittajat näyttävät suosivan tätä tyyliä ja toiset käyttävät tämän sijaan *sitten*-adverbia, joka puolestaan rakentaa pysyvää teemankulkua (ks. Ranta s. 154). Sivulauseiden tulkitseminen teemoiksi tuo tekstiin nähdäkseni juuri sidoksisuutta ja siten koherenssia. Hallidayn (1985: 56–57) mukaan alisteisen lauseen siirtäminen lausekompleksin alkuun mahdollistaa sen tematisoimisen. Rannan (2007: 82–86) mielestä sivulauseet ja sivulauseen korvaavat lauseenvastikkeet

voivat toimia samoissa tehtävissä kuin nominat ja nominiryhmät; sivulause voi siis toimia työyksikön teemana tai yhtä hyvin sivuteemana.

1) Aamulla heräsin ja menin syömään aamupalaa. 2) **Kun olin syönyt** menin pesemään hampaat ja puin päälle. 3) Olin Italiassa Gardajärvellä kesälomalla. 4) **Menimme** uimaan rannalle ja vesi oli todella kylmää sillä vuorilta valuu vettä alas. 5) Iltapäivällä olimme uimassa hotellin uima-altaalla. 6) Hetken päästä minä ja mun isä mentiin uimaan sisäaltaaseen jossa ei ollut ketään muita kuin me se oli kivaa. 7) **Kello oli nyt jotain 7:män** eikä saanut enää uida. 8) **Menimme** laittamaan vaatteet päälle ja menimme syömään illallista ravintolaan jonne kävelimme. 9) **Minun ruokani** oli ihan hyvää ja päätin ottaa jälkiruokaa. 10) **Kun olimme syöneet** lähdimme ravintolasta ja aloimme kävellä kohti hotellia. 11) **Kun olimme perillä** meninimme hotellihuoneeseen ja minä olin todella väsynyt koska olin uinut niin paljon päivällä. 12) Nyt olin jo sängyssä ja nukahdin. (4TS5.)

3.2. Huomioita skriptikirjoittelusta

Skriptikirjoittelun teemankulkua voisi karkeasti luonnehtia pysyväksi, koska usein teemapaikkaa hallitsee *minä*, kirjoitelman kertoja. Luonnollisissa teksteissä teemankulku ei tavallisesti noudata yhtä teemaprogressiomallia vaan teksti koostuu erilaisista teemankuluista. Silti jokin teemaprogressiotyypeistä on usein hallitsevassa asemassa. (Ranta 2007: 154.) Neljäsluokkalaisten skriptikirjoittelussa teemapaikalla on vaihtelevasti kertojan lisäksi kirjoitelman muut keskeiset henkilöt, jotka ovat usein ydinperheeseen kuuluvat jäsenet: esimerkiksi äiti, isä, ystävä, sisarus ja lemmikkieläin; luonnollisesti ne asiat ja henkilöt, jotka ovat kirjoittelun lähtökohtana ja siten kertomisen kohteena.

Ne kirjoitelmat, joiden teemankulussa oli vaihtelua esimerkiksi niin, että pysyvän teemankulun ohella esiintyi etenevää tai hyperteemaista teemankulkua, oli mielestäni helposti luettavissa koherenteiksi teksteiksi. Siihen, millaiseksi teemankulku lopulta muodostui, vaikutti se, olinko luokitellut lausekompleksin aloittavat sivulauseet sivuteemoiksi vai teemoiksi. Mikäli ne mielestäni olivat sivuteemoja, muodostui teemankulusta pysyvä, usein minäkeskeinen. Jos taas luokittelin ne teemoiksi, rakentui teemankulku ennemminkin eteneväksi tai tiivistysteemaiseksi:

1) *Sitten* **me** menttiin koristelemaan kuusta. 2) **Isosiskoni ja minä** puettiin koristeita päälle *ja sitten* **meistä** otettiin kuva. 3) *Koska kuusen toisella puolella ei ollut tuuheita oksia* **puu** meinasi kaatua koko ajan. 4) *Sitten* **isä** keksi laittaa kuuseen painavia juttuja niin, että se ei kaatuisi. 5) **Kun me oltiin koristeltu kuusi**, me laitettiin lahjat alle. (--) 6) *Vähän ajan kuluttua* **me** alettiin jakaa lahjoja. 7) **Minä** sain tosi paljon lahjoja. 8) **Kaikista** otettiin kuva lahjapinojen vieressä. 9) **Minä** sain lahjaksi yhden suklaalevyn, kaksi toppatakkia, kaksi paria sukkia, kirjoja ja joitakin leluja. 10) **Kun kaikki lahjat oli avattu** isovelini antoi minulle lisää kirjoja. (4TS6.)

Kirjoitelmaan (4TS6) olen lihavoinut teemat ja kursivoinut sivuteemat. Viidennen virkkeen lausekompleksin aloittavan sivulauseen olen analysoinut kokonaisuudessaan teemaksi ja teemankulullisesti kyse on tiivistysteemasta. Se viittaa selkeästi ensimmäiseen virkkeeseen, jossa kuusen koristelun kerrotaan alkaneen mutta viittauskohteeksi voidaan mielestäni ajatella myös toinen, kolmas ja neljäs virke, jotka liittyvät tiiviisti kuusenkoriin. Shore (2008: 43) määrittelee tiivistysteeman sellaiseksi teemaksi, jonka korrelaatti löytyy laajemmasta tekstinosasta kuin aiemmassa tekstiyhteydessä esiintyneestä teemasta tai reemasta.

Ranta (2007: 148) jakaa sivuteemat vielä tekstuaalisiin ja kontekstuaalisiin sivuteemoihin. Tekstuaalinen sivuteema tulee edeltävästä tekstistä ja liittyy teeman edeltävään tekstiin ja kontekstuaalinen sivuteema tuo tekstiin informaatiota tekstin ulkopuolelta ja liittyy teeman kontekstiin. Ensimmäiseen esimerkkiin olin analysoinut virkkeisiin viisi ja kymmenen teemoiksi sivulauseet, jotka olisivat Rannan analysointitavan mukaan juuri tekstuaalisia sivuteemoja. Virkkeen kolme sivuteema vastaisi nähdäkseni Rannan kontekstuaalista sivuteemaa.

Lausekompleksin aloittavat sivulauseet analysoin sivuteemoiksi siinä tapauksessa, jos ne toivat teemaan esimerkiksi uuden tai kontrastiivisen näkökulman. Sivuteeman on sanottu tuovan tekstiin muun muassa kontrastia (tuo pääteemasta esimerkiksi uusia puolia esiin), vaihtelevuutta, oikaisua, sidoksisuutta ja temporaalisen tai spatiaalisen kehyksen (Shore 1992: 330–333). Skriptiluokan kirjoitelmissa on paljon alisteisella *kun*-sivulauseella alkavia lausekomplekseja. Näillä on mielestäni selkeästi tekstiä eteenpäinvievä ja sidostava tehtävä. Mikäli aloittava sivulause on parafrasoin kaltainen eli se toistaa sen mitä oli aiemmin tekstissä kerrottu tai juuri edeltävässä virkkeessä (usein reemaosassa, jolloin teemankulusta

muodostui etenevä/lineaarinen), luokittelin sivulauseen usein teemaksi. Tällainen teemankulku lisää leksikaalista koheesiota ja se ilmenee esimerkkitekstissä 6 toistona tai osittaisena toistona: (--) *mentiin koristelemaan kuusta* → ***kun me oltiin koristeltu kuusi*** ja (-) *alettiin jakaa lahjoja* → ***kun kaikki lahjat oli avattu***. Sivulauseen analysoimista teemaksi tukivat mielestäni esimerkiksi teeman seuraavanlaiset luonnehdinnat: vähän informaatiota, reeman tulkintakehys, sitovat tekstiä aiemmin sanottuun (ks. luku 2.2. Teemankulku).¹²

Niin sanotussa ensimmäisessä analysointivaiheessa painotin teemankulullisessa analyysissä teeman tunnettuutta ja niukasti uutta informaatiota sisältävää puolta ja reeman osalta huomioni kohdistui kontrastoivaan ja uutta näkökulmaa tuovaan puoleen. Jos kuitenkin vertaan neljäsluokkalaisten skriptikirjoitelmia esimerkiksi kolmasluokkalaisten listakirjoitelmiin (ks. seuraava luku), on havaittavissa selvä ero neljäs- ja kolmasluokkalaisten tekstin sidostamis- ja rakentamistaidoissa: Neljäsluokkalaiset käyttävät¹³ skriptikirjoitelmissaan (eivät tietystikään kaikki) lausekompleksin aloittavaa *kun*-lauseetta siirtymissä, jolloin sivulause toimii myös temporaalisena ja spatiaalisena kehyksenä teemalle. Joissakin tapauksissa (mikäli *kun*-lauseella viitataan useamman virkkeen verran taaksepäin) *kun*-lauseet helpottavat lukijan lukukokemusta. Kontekstista riippuen olen analysoinut tällaiset taaksepäin viittaavat *kun*-lauseet tiivistysteemoiksi. Toisaalta kirjoitelmissa käytetään *kun*-lauseetta toistamaan edeltävän virkkeen reema (1) --menin syömään aamupalaa. 2) ***Kun olin syönyt*** --). Neljäsluokkalaiset skriptikirjoittajat käyttävät sivulauseetta toistamiseen, jonka jälkeen kerrotaan sitä seuraava tapahtuma. Kolmasluokkalaiset käyttävät listakirjoitelmissa sen sijaan lähes yksinomaan *ja*, *sitten* ja *ja sitten* -ketjua ilmaisemaan esimerkiksi kronologisia siirtymiä. Neljäsluokkalaiset vaikuttavat korvanneen osan *sitten*-adverbin käytöstä *kun*-alistuslauseella tai käyttämällä *sen jälkeen* -ketjua. Toisaalta kolmasluokkalaisten listakirjoitelmissa tai neljäsluokkalaisten

¹² Tutkielman edetessä analysoin useimmat lausekompleksin aloittavat sivulauseet sivuteemoiksi, sillä tulkitsin niiden olennaiseksi tehtäväksi sidoksisuuden luomisen tekstiin leksikaalisen koheesion kautta.

¹³ Lausekompleksin aloittavan *kun*-sivulauseen ohella skriptikirjoittajat suosivat *sen jälkeen* ja *sitten* adverbeja ilmaistessaan siirtymää.

skriptikirjoitelmissa ei välttämättä käytetä ollenkaan tekstuaalisia teemoja (tai intersubjektiaalisia)¹⁴, jolloin teemarakenne on yksinkertainen.

Lausekompleksin aloittava sivulause voidaan mielestäni analysoida kolmella tavalla: teemaksi, sivuteemaksi tai tekstuaaliseksi teemaksi (esimerkiksi sivulauseen aloittava alustuskonjunktio *kun*). Valittu tulkinta vaikuttaa tietysti kirjoitelman teemankulkuun. Joissakin kohdin sopivin vaihtoehto oli analysoida sivulause teemaksi ja toisinaan tarkoituksenmukaisimmalta vaikutti analysointi sivuteemaksi. Analysoinnin kallistuminen teemaan tai sivuteemaan on nähdäkseni joissakin tapauksissa tilannesidonnainen ja tulkinnanvarainenkin, mikä ei luultavasti ole harvinaista teemaa käsittelevissä analyyseissä. Niin sanotusti varmin ja johdonmukaisin analysointitapa olisi analysoida lausekompleksin lauseet erikseen, mutta mielestäni tällaisessa analysointitavassa pysyttelevä turvallisuuksyistä ei välttämättä ole teemankulullisesta näkökulmasta mielekästä.

Mielestäni lausekompleksin aloittavan sivulauseen tai lauseenvastikkeen analysoimista teemaksi puoltavat teeman määrittelyn semanttinen puoli (tuttu/aiemmin mainittu) sekä se, että tällä tavoin analysoituna teemankulku muodostuu usein koheesiota edistäväksi (pysyvän teemankulun rinnalle tulisi lineaarinen teemankulku). Toisaalta teemaksi analysointia eivät puolla teeman semantiikka siltä osin, jossa teeman ajatellaan olevan viestin lähtökohta, se josta jotain sanotaan. Sen sijaan lausekompleksin aloittava sivulause sivuteemana tai topikaaliluokituksena tuo monikertaiseen teemarakenteeseen esimerkiksi kontrastiivisen näkökulman. Näin analysoituna vallitsevana teemankulkuna on usein pysyvä teemankulku.

Ventola ja Mauranten (1991: 476–477) ovat todenneet opiskelijoiden kirjoitelmia tutkiessaan, että monipuolinen teemarakenne on tunnusomaista hyvän arvosanan saaneille kirjoitelmille. Runsaan lineaarisen teemaprogression käyttö puolestaan saattaa vaikuttaa haitallisesti tekstin selkeyteen (mts. 462). Ranta (2007: 160) on tutkimuksessaan havainnut, että ne kirjoitelmat, joissa on pysyvän ja hyperteemaisen teemaprogression ohella käytetty kirjoitelman loppupuolella vaihtelevaa teemankulkua, ovat paljon muokattuja tai niiden kirjoittajilla on tekstintuottamisvaikeuksia. Muissakin tutkimuksissa on havaittu, että jos

¹⁴ Hallidayn (1985: 53–56) mukaan teemarakenne sisältää aina ideationaalisen/topikaalisen teeman, jonka lisäksi teemarakenteessa voi olla tekstuaalinen ja intersubjektiaalisia teemoja. Järjestys on seuraavanlainen: tekstuaalinen, intersubjektiaalisia ja ideationaalinen.

kirjoittaja tuottaa paljon uusia ideoita kirjoitusprosessin loppupuolella, tekstin laatu huononee. Tällainen tilanne syntyy esimerkiksi silloin, kun tekstin kokonaissuunnittelu on jäänyt vajavaiseksi.

Yleispiirteiltään skriptikirjoitelmat ovat yksityiskohtaisia ja seuraavat lähes orjallisen kronologisesti päivän tapahtumia. Berman ja Slobin (1994b: 609) huomasivat kerrontaa käsittelevässä tutkimuksessaan, että lapsille¹⁵ on luonteenomaista jättää kerronnastaan pois oleellista tietoa tai ottaa kerrontaansa mukaan liikaa tietoa. He eivät siis olleet vielä oppineet säännöstelemään tietomäärää ja jättämään osan niin sanotusta epäolennaisesta tai ylimääräisestä tiedosta lukijan/kuulijan pääteltäväksi. Bermanin ja Slobinin (mt.,ms.) mielestä tämä viittaa siihen, että lapsi kirjoittaa/puhuu lähinnä itselleen eikä lukijalleen/kuulijalleen.

Berman ja Slobin (1994b: 609) ottavat esiin 9-vuotiaiden *ja*-konjunktion sekä *ja sitten* -ketjun runsaan käytön, joka on havaittavissa myös tutkielmani aineiston kirjoitelmissa, niin neljäs- kuin kolmasluokkalaistenkin. Pajunen (2012: 16) on kiinnittänyt huomiota alakoululaisten kirjoitelmien sanapituuksiin ja tässäkin aineistossa *ja*-sanana määrä on alemmilla luokilla hyvin korkea. Pajusen (mt.,ms.) mukaan *ja*-sanana määrän laskiessa ylempien luokkien kirjoitelmissa myös sanan funktio muuttuu yleissidostavasta konnektiivista rinnastavaksi konjunktioksi. *Ja*- sekä *ja sitten* -konjunktiolla Bermanin ja Slobinin (1994a: 71–72, 1994b: 610) mukaan 9-vuotiaat lapset merkitsevät jokaisen siirtymän yksityiskohtaisessa kerronnassaan, mikä muokkaa kerronnan rakennetta toimintapainotteiseksi¹⁶. Taitavat kirjoittajat sen sijaan luottavat lukijan tietoon kerronnan skeemasta, johon kuuluu luontaisesti jaksottaisuus ja eteneminen, jolloin he käyttävät näin paljon säästeliäämmin esimerkiksi juuri *ja*-konjunktiota sekä jättävät enemmän asioita ja tapahtumia lukijan pääteltäväksi kuin useimmat 9-vuotiaat kirjoittajat.

Kalliokoski (1989: 173) arvelee, että *sitten* ilmoittaa varmemmin, milloin siirrytään asiantilasta toiseen. *Sitten*-lauseen ilmaisema asiantila on voimassa sitä edeltävän lauseen ilmaiseman asiantilan jälkeen; toisin sanoen *sitten* on Kalliokosken mukaan kertomuksen

¹⁵Tutkimuksessa oli aikuisten lisäksi mukana 3–9 -vuotiaita lapsia.

¹⁶Koska- ja joten-konjunktiota käyttämällä kirjoittaja/kertoja saa sisällytettyä kerrontaan toiminnan ohelle kausaalisuutta.

kronologinen signaali. (Kalliokoski 1989: 173.) Kertoja pitäisi siten *ja sitten* -ketjun eri puolilla esittämäänsä asiantiloja selkeästi erillisinä, kun puolestaan *ja* ei olisi sitoutunut niin vahvasti suuntaan tai toiseen. Kalliokoski (mt., ms.) lisää *ja sitten* -ketjun käyttöön sen luonteen niin sanottuna yleiskonnektiivina: jotkut käyttävät konjunktioketjua hyvin yleisesti puheessaan tai tekstissään mutta sen tarkoitus ei välttämättä ole ilmaista temporaalisia suhteita. Kalliokosken (1989: 172–173) mielestä *ja sitten* -ketju on käsitettävä isompia tekstikokonaisuuksia yhdistäväksi diskurssipartikkeliksi kuin pelkkä *ja*.

Berman ja Slobin (1994a: 71–72) huomioivat myös, että *ja*-konjunktin käyttö toimintajaksojen erottajana antaa jokaiselle siirtymälle samanarvoisen painon, jolloin kerronnasta muodostuu helposti tasapaksu. Neljäsluokkalaiset näyttävät käyttävän *ja*-konjunktia lähinnä ikonisesti; tällöin peräkkäisten lauseiden järjestys noudattelee niiden esittämien asiantilojen aikasuhteita. (Kalliokoski 1989: 135.) Kolmasluokkalaiset puolestaan käyttävät *ja*-konjunktia osin pragmaattisesti eli aloittavat virkkeen *ja*-konjunktilla (ks. Kalliokoski 1989: 170–171). Kalliokosken mukaan lapsi oppii ikoniset kytkökset ensin ja vasta myöhemmin sellaiset tekstityypit, jotka rakentuvat muiden kuin ikonisten kytkösten varaan. (mt.,ms.) Neljäsluokkalaiset käyttävät skriptikirjoitelmissaan huomattavasti enemmän *kun*-konjunktia kuin kolmasluokkalaiset. Kalliokoski (1989: 143) mainitseekin, että *kun*-konjunktio vapauttaa ikonisuudesta, sillä *kun*-konjunktio ilmaisee yhdistämiensä lauseiden välisen aikasuhteen eikä lauseiden järjestys vaikuta aikasuhteen välittymiseen. Neljäsluokkalaiset kuitenkin käyttävät *kun*-konjunktia monesti ikonisesti, koska he aloittavat virkkeen nimenomaan *kun*-lauseella. Mikäli päälause aloittaisi virkkeen, ei suhde olisi ikoninen.

Berman ja Slobin (1994a: 74–75) kiinnittivät huomiota 9-vuotiaiden lasten kertomusten stereotyyppisyyteen, tylsyyteen ja asiallisuuteen; aivan kuin heillä olisi ollut tarkka käsitys siitä, mitä heiltä odotetaan. Näihin oletettuihin odotuksiin he vastasivat järjestelmällisesti sisällyttämällä kerrontaansa tietynlaisen alun, keskikohdan ja lopun. 9-vuotiaiden kerronnasta näyttäisi siis puuttuvan persoonallinen ote. Berman ja Slobin (mts. 74) muistuttavat, että lasten (tässä tapauksessa noin 9-vuotiaiden) kerronnan rakenne vastaa hyvin heidän kognitiivisia kykyjään: Kerronta rakentuu järjestelmällisen temaattisesti, jolloin kuvailevat yksityiskohdat tai taidokkaat sanavalinnat/lauserakenteet jäävät pois tai

taka-alalle. Lapset eivät siten vielä kykene, ainakaan kovin helposti, yhdistämään persoonallista itseilmaisua loogiseen ja oikeakieliseen kerrontaan.

Tällainen kerronnan stereotyyppisyys on selkeästi havaittavissa myös aineistoni neljäsluokkalaisten skriptikirjoitelmissa. Kirjoitelmien alut ja lopetukset ovat hyvin samankaltaisia: aamulla herätään johonkin tarkasti kerrottuun aikaan ja illalla mennään hampaiden pesun jälkeen nukkumaan. Kirjoitelman keskikohta saattaa muodostua erinäisistä tapahtumista ja siirtymistä, jotka usein pyrkivät tarkasti kopioimaan todellisuutta. Tällaista mallia noudattavista kirjoitelmista puuttuu usein niin sanottu kohokohta tai se mainitaan jo heti alussa, jolloin kirjoitelma keskittyy kuvailemaan tarkasti alussa mainittua kohokohtaa eli unelmien päivää ja sitä prosessia, joka kohokohtaan johti. Toisenlaista mallia mukailevissa kirjoitelmissa keskikohta rakentuu yksityiskohtaisesta johdattelusta kohokohtaan, joka mainitaan vasta kirjoitelman loppupäässä. Tällaiset kirjoitelmat ovat selvästi vähemmistössä. Luukka (2004: 19) kuvaa hyvää tekstiä omaperäiseksi, värikkääksi, syvälliseksi ja ilmaisurikkaaksi; kirjoitustaitojen kehittyminen näkyisi siten värikyyden ja ilmeikkyyden lisääntymisenä. Useimmat skriptikirjoitelmat eivät olisi Luukan mainitsemien kriteerien perusteella hyviä tekstejä.

4. LISTAKIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA

Listatyyppisiä kirjoitelmia kertyi yhteensä 15 kappaletta, joista 14 on kolmasluokkalaisten kirjoittamia ja 1 neljäsluokkalaisten kirjoittama. Pojat kirjoittivat noin kaksi kertaa useammin listatyyppisen kirjoitelman kuin tytöt; viisi tyttöä ja kymmenen poikaa kirjoitti listakirjoitelman.

Listamainen kirjoitelma ei syvenny mihinkään yksittäiseen toiveeseen eikä toiveiden syitä tai seurauksia välttämättä kerrota lukijalle. Listatyyppinen kirjoitelma jää siten usein pinnalliseksi luetteloksi, jossa ei ole havaittavissa kertomuksen kaarta: alkua, keskikohtaa eikä lopetusta. Listaluokkaan sijoittunut kirjoitelma ei useimmissa tapauksissa ole ainoastaan peräkkäin asioita luetteleva luettelo vaan teksti saattaa sisältää esimerkiksi joitakin mielipidettä tai syy-seuraussuhdetta ilmaisevia lauseita. Listamainen kirjoitelma on kuitenkin pääpiirteiltään yksittäisiä asioita ja tapahtumia peräkkäin luetteloiva teksti, jossa parhaimmillaankin esiintyy yksinkertaisia ja suoraviivaisia kausaalisuhteita. Kirjoitelma, joka on kirjoitettu toteutuneesta unelmien päivästä, kertoo todennäköisesti yhdestä toteen käyneestä mukavasta tapahtumasta tai päivästä, jonka ympärille kirjoitelman muut tapahtumat ja asiat rakentuvat. Yksikään listakirjoitelma ei pohjaudu toteutuneeseen päivään.

4.1. Lista toiveista

Toivepäivästä kertovia listamaisia kirjoitelmia on yhteensä yksitoista, joista kymmenen on kolmasluokkalaisten kirjoittamia ja yksi neljäsluokkalaisten. Kirjoittajista seitsemän on poikia ja neljä tyttöä. Toivepäivälähtöinen kirjoitelma on altis listamaisuudelle; erilaisten ja mahdollisesti yhtä tärkeiden toiveiden karsiminen yhteen, ylitse muiden, toiveeseen, jonka ympärille teksti rakentuisi, on nähtävästi kolmasluokkaiselle kirjoittajalle vielä haastava tehtävä. Todennäköisesti tekstin syntymisen impulsiivisuus on myös yksi syy toiveiden peräkkäiseen listaukseen. Bereiterin ja Scardamalian (1987: 8–23) kahden prosessin mallissa kuvataan noviisin kirjoitusprosessin etenemistä yleensä impulsiiviseksi ja suunnittelemattomaksi. Noviisi tyypillisesti siis listaa ajatuksensa ja kaiken sen, minkä hän

asiasta tietää, jolloin asiat liittyvät otsikkoon mutta eivät välttämättä kovinkaan kiinteästi toisiinsa. Pajusen (2012: 10) mielestä on tyypillistä, että toivepäivästä kertova kirjoitelma luodaan listaamalla sen ominaisuuksia. Tämän päätelmän Pajunen perustaa lapsen kognitiiviseen ja kielelliseen kehitykseen. Esimerkiksi kuvitteellisuus edellyttää deduktiivista päättelyä, johon 8–12-vuotiaat lapset eivät vielä pysty.

Useimmat toivepäivästä kertovat listakirjoitelmat ovat rakenteeltaan ja sisällöltään hajanaisia. Niissä käytetään kieliopillisina koheesiokeinoja ellipsiä ja referenssiä sekä leksikaalisia koheesiokeinoja. Näiden suunnitelmallinen tai ainakin jossain määrin mietitty käyttö tuo tekstiin koheesiota ja parantaa luettavuutta. Suurin osa listakirjoitelmien kirjoittajista ei kuitenkaan osannut käyttää koheesiokeinoja tarkoituksenmukaisesti, jolloin ne pikemminkin heikensivät kirjoitelman luettavuutta ja ymmärrettävyyttä kuin vahvistivat kerronnan rakennetta.

1) Unelmieni päivä on että minä saisin rahaa yli miljoona euroa. 2) Se olisi siksi minun unelmieni päivä koska että voisin ostaa kaikkea. 3) * Esimerkiksi playstation 3, geinboin, uuden sängyn, uuden huoneen, repun, koiran, ja papukaijan. 4) Se takia * että minulla olisi varaa kaikkeen. 5) * Vaikka uuteen taloon tai * ostaa auton että mä ostaisin siihne nitron, turbon, uudet jarrut ja sit mä värjäisin sen mustaks. (3PS1.)

1) Unelmien päivä on jossa olisi paljon karkkia ja napo olisi juuri saman näkönen. 2) Ja että saisin pikkusiskon tai pikkuveljen ja jos saisin kissani takaisin koska se on kuollut vuosi sitten mutta koirani elää. 3) Mutta sielä missä olisi paljon karkkia niin sielä pitäisi olla raha puu ja sitten paljon rahapuita ja paljon karkkia. (3TK2.)

1) Minun unelmieni päivä on että saan syödä joka päivä karkkia ja joka päivä jatskii ja sipsii. 2) Koska saan syödä vaan kerann päiväs yhen jätskin viikossa * yhen karkki pussin ja joka toinen viikko * yhen sipsipussin varsinki sipsit on hyviä. (3PS3.)

1) Unemieni päivä on se jos saisin tehdä sitä mitä haluisin. 2) Koska minun pitää tehdä melkein aina hommia. 3) * Esimerkiksi tyhjentää astian pesu kone, * viedä roskat ja * viedä koira paitsi koira on joskus hauska viedä. 4) Se olisi unelmieni päivä. (3PS4.)

1) Unelmieni päivä on jos heti aamulla vaihdettais huoneita. 2) Sen jälkeen Silja tulis meille ja mä näyttäisin Siljalle mun uuden huoneen. 3) Sen jälkeen me mentäisiin Siljalle ja lintsille. 4) Lintsillä me mentäisiin Linnunrataan monta kertaa, * vuoristorataan monta kertaa, * isoon Vikinglaivaan seki on tosi kiva eli siihenki * monta kertaa, * Rakettiin monta kertaan, * Vekuliin ei niin monta kertaa koska

siinä on yleensä ryysis ja se ei oo niin hyvä paitsi se matto liukumäki*, * mailman pyörään yhen kerran, * Kumitusrataan jonkun verran mut ei se tarkota sitä et mä pelkäisin, * maailmanpyörään yhen kerran koska se ei oo niin hyvä, * tulireki aika monta kertaa koska se on tosi hyvä, * Honkanputoukseen monta kertaa mut viimeiseks koska se on vesi laite ja * Tykkimäki yhen kerran koska se on vesilaite ja se tulee tosi kylmä. 5) Sitten kun me tullaan lintsiltä me mentäisiin syömään jonnekki ja sen jälkeen mä menisin Siljalle yöks. 6) Sit illalla ennen kun me mennään nukkumaan me tehtäisiin jotain kivaa. (4TK5.)

Yllä olevien esimerkkikirjoitelmien 1, 3 ja 4 (kirjoitelmaesimerkin numero on viimeinen numero suluissa) teemankulkua voisi nähdäkseni luonnehtia pysyväksi, jos ellipsikohtien paikalle tulkitsee teeman: pysyvänä teemana olisi näin ollen *minä* (erilaisissa taivutusmuodoissa tai verbin persoonapäättteenä), *me* tai *se* (jolla viitataan unelmien päivään). Näissä kirjoitelmissa kerrotaan aluksi unelmien päivä: raha, herkut ja vapaus tehdä mitä haluaa. Sen jälkeen kirjoittajat kertovat luettelomaisesti syyt unelmiensa päivään: koska rahalla voi ostaa kaikkea, koska herkkupäiviä on vain rajattu määrä, koska pitää tehdä aina hommia.

Viidennessä kirjoitelmassa on käytetty paljon ellipsiä. Nämä ellipsit (*me mentäisiin*) olen usein analysoinut teemoiksi. Kirjoitelman rinnasteisissa ja alisteisissa sivulauseissa on myös jonkin verran etenevää teemankulkua. Tässä kirjoitelmassa välimerkkisääntöjen heikko noudattaminen ja samanaikainen runsas ellipsien käyttö hankaloittaa lukemiskokemusta. Kirjoittaja on yleensä jättänyt teeman (*me*) pois, jolloin teemapaikka on toisin sanoen annettu *Lintsin* laitteille. Tällainen teemankulku on hyperteemaan perustuva ja siinä luotetaan lukijan tekstinulkoiseen tietoon tai päättelytaitoon, joihin kumpaankin liittyy skeemojen käyttö. Kirjoittaja mahdollisesti luottaa siihen, että lukija tuntee Linnanmäen huvipuistona, jolloin teemapaikalle voi huoletta laittaa Linnanmäki-topiikkiin kiinteästi liittyvät alakäsitteet eli laitteet. Toisaalta noviisi ei kirjoittamisprosessissaan osaa ottaa välttämättä lainkaan lukijaa huomioon (ks. Bereiter C. & Scardamalia M.1987: 8–23; Ranta 2007: 34–36).

Sisällöltään ja teemankulultaan heikoin on toinen kirjoitelma (3TK2). Tässä kyseisessä kirjoitelmassa mainitaan paljon erilaisia ja lukijan näkökulmasta toisistaan erillisiä toiveita. Kirjoitelman loppupuolella kirjoittaja käyttää referenssiä, kun hän

kolmannessa virkkeessä viittaa alussa mainitsemaansa karkkipaikkaan ja toivoo sinne vielä paljon rahapuita ja paljon karkkia.

Kirjoitelmat 6, 7, 8, 9, 10 ja 11 poikkeavat edellä analysoiduista siinä, että ne koostuvat hyvin monista ja toisiinsa liittymättömistä toiveista. Vaikuttaa siltä, että yhteen kirjoitelmaan on mahdutettu kaikki mieleen tulleet toiveet ja halut eikä niitä ole niin sanotusti jalostettu sen pidemmälle tai perusteltu. Kaikissa, paitsi yhdessä (3), listakirjoitelmissa käytetään konditionaalia ja lisäksi monissa (6, 7, 8, 9, 10) käytetään finiittiverbistä kolmannen persoonan muotoa, jolloin *minä* unelmien päivän päähenkilönä häipyi.

Kirjoitelmat 6, 7 ja 8 olisi mahdollista analysoida lähestulkoon teemattomiksi mutta mielestäni kirjoitelmaa ei voi kokonaisuudessaan lukea teemattomana. Kirjoitelmassa voi olla lauseita, joista ei voida suoraan tai mutkattomasti osoittaa teemaa, mutta lähes jokaisessa virkkeessä on niin sanottu ilmipanematon teema eli lähtökohta, joka kertoo sen, mistä lauseessa on kyse (vrt. Shore 2008: 49).

1) **Unelmieni päivänä** saisi päättää montako tuntia on koulua. 2) *Myös* **saisi** pelata niin paljon kuntahtoo. 3) *Myös* **jos saisi** ilmaisen lentolipun viiteen ihanmihin vaan maahan. 4) *Ja* **saisi** disnilandin iki omaksi. 5) *Myös* **saisi** elokuvatietterin omaksi ja elokuvia. (3PS6.)

1) **Unelmieni päivä** olisi semmoinen että saisi tehdä ihan mitä vaan. 2) *Ja* **saisi** kaikkea kivaa esimerkiksi jos haluaa vaikka koiran niin joku toisi sen parin minuutin päästä. 3) *Ja* **saisi** herätä milloin vaan ihan rauhassa. 4) *Ja kun olisi ruoka niin* **saisi** päättää mitä söisi ja jälkiruuan **saisi** myös päättää. 5) **Saisi** mennä vaikka Lintsille ja * olla siellä niin kauan kuin haluaa. 6) *Tai ** **tehdä** kaverin kanssa jotain hauskaa. 7) **Vosi** mennä myös kaikkiin kivoihin kauppoihin ja * ostaa kaikkea hauskaa tavaraa. 8) **Vosi** tehdä ihan kaikke että tuntuisi kuin aika olisi pysähtynyt. 9) **Se** oli mailman paras päivä niin kuin: Unelmieni päivä. (3TK7.)

1) **Minun unelmieni päivä** on jos mua palveltais. 2) **Se** on siks mun Unelmieni päivä koska ei tarvii tehdä mitään ite. 3) **Ei tarvii** käydä kaupassa. 4) **Voi pyytää** niiltä rahaa niin paljon kun itse haluaa. 5) **Voi pyytää** niit ostaa karkkia tai limua. 6) **Voi pyytää** ilmatteeks ruukaa ja sipsiä. Sit mehua. (3PK8.)

Kirjoitelmien 6, 7 ja 8 teemoina katson olevan kolmannessa persoonassa olevat modaalisuutta ilmaisevat verbit: *saisi*, *voisi*, *ei tarvii* ja *voi pyytää*. Kirjoittajat käyttävät siis nollapersoonaa, johon usein liitetään geneerisyys, yleispätevyys tai epäspesifisyys.

Nollapersoonaa ei nykyään juurikaan pidetä rakenteena, josta subjekti on kateissa tai puuttuu; kyse on pikemminkin konstruktioista, johon ilmisubjekti ei kuulu ja jonka tulkinta on avoin. Puhekielessä nollapersoonalla ja puheaktipronomineilla on samanlaisia käyttötapoja, ja molemmat voivat luoda epäspesifisiä viittauksia. (Ks. Laitinen, L. 2006, 1995.) Nollapersoonalauseen yhdeksi funktioksi voidaan ajatella subjektista eroon pääseminen, jotta muu konstituentti lauseen teemapaikalla voitaisiin tulkita yleistyksen pohjaksi. (Vilkuna 1992: 172.) Vilkuna (mts. 170) toteaa, että usein nollalla viitataan erityiseen tarkoitteeseen, ja usein nollalauseet vaikuttavat faktuaalis-aikasidoksisilta, ei-geneerisiltä. Näkisin, että kyseisten kirjoitelmien kohdalla juuri puhekielisyyys on ollut vahvana vaikuttimena nollapersoonan käyttöön. Lisäksi nollasubjektiset lauseet ilmaisevat lauseen karakteristisen tilan eikä subjektinsa, koska sitä ei ole (vrt. Vilkuna 1992: 172). Verbien teemapaikkaisuuden ja nollasubjektisuuden voisi tulkita korostavan unelmien päivää sellaisena päivänä, jolloin (ihminen) *saisi*, (ihminen) *voisi*, (ihmisen) *ei tarvii* ja (ihminen) *voi pyytää*.

Kirjoitelmien 9, 10 ja 11 teemapaikalla on pääasiallisesti jokin nomini: *unelmien päivä* tai *se*. Kaikkien toiveita listanneiden kirjoitelmien teemoissa on kyse tiivistetysti ilmaistuna haluista ja pyynnöistä, jotka reemassa kohdistetaan erilaisten rajoituksien rikkomiseen, syömiseen ja rahaan. Nämä teemoiksi luokitteleni finiittiverbit luovat toistuvuudellaan tekstiin leksikaalista koheesiota.

Teemarakenne toivepäivästä kertovissa listakirjoitelmissa on kuudessa kirjoitelmassa (yhteensä yksitoista) moninkertainen. Tosin teemoiksi luokitteleni teemat eivät ole ristiriidattomasti/yleispätevästi teemoja (*saisi*, *voisi*, *ei tarvii*, *voi pyytää*) ja joissakin kirjoitelmissa teeman kohdalla on usein ellipsi (1, 4, 5 ja 7)¹⁷, joten moninkertaisesta teemarakenteesta puhuminen listakirjoitelmien kohdalla saattaa antaa vääristävän mielikuvan, koska Rannan (2007: 266) tutkimuksen (johon olen jo skriptikirjoitelmien yhteydessä viitannut) mukaan tekstuaalisia teemoja (konnektiiveja) esiintyy jonkin verran enemmän hyviksi arvioitujen kirjoittajien teksteissä kuin heikommiksi arvioitujen. Listakirjoitelmien luonnehtiminen hyvien kirjoittajien kirjoittamiksi teksteiksi ei kuitenkaan olisi osuva tai paikkansapitävä luonnehdinta.

¹⁷ Kirjoitelmissa 1 ja 4 teeman kohdalla on usein ellipsi mutta näissä kahdessa kirjoitelmassa ei ole käytetty moninkertaista teemarakennetta.

Kirjoitelmissa 2, 5, 6, 7 ja 9 virke alkaa usein tekstuaalisella teemalla, joista käytetyimmät kyseissä kirjoitelmissa ovat: *ja että, ja jos, myös, ja, tai, mutta, sitten*.

Kirjoitelmissa 3 ja 10 moninkertaisen teemarakenteen luo ideationaalisen teeman rinnalla käytetyt sivuteemat. Kirjoitelmassa 3 sivuteemoina ovat ajanilmaukset *viikossa, ja joka toinen viikko* sekä interpersoonaisena teemana *varsinki*. Kirjoitelmassa 10 sivuteemana on lähes pääasiallisesti *minusta*, joka ilmaisee kirjoittajan mielipiteen ja voitaisiin täten analysoida myös interpersoonaiseksi teemaksi.

1) Unelmien päivä voisi olla sellainen että saisi olla poissa koulusta ja silloin saisi syödä niin paljon herkkuja kun haluaisi. 2) Kaikki saisivat tehdä ihan mitä huvittaa. 3) Sitten vois vaikka juoksennella ihan vapaana eikä kukaan voisi kieltää sitä. 4) Sitten toisen lainen unelmien päivä voisi olla sellainen että koulussa ei tarvitsisi aina tehdä kaikenlaisia koulutöitä sekin voisi olla ihan kiva unelmien päivä sillä varmaan kukaan ei pidä läksyistä, ehkä. 5) Mutta onhan silti pakko joskus pitää hauskaa. 6) Mutta kaikista paras unelmien päivä olisi varmaan sellainen että saisi unelmien täyttävän. 7) Tai saisi olla villi ja vapaa tai sitten että ei tarvitsisi mennä kouluun ja saisi nukkua tosi pitkään ja syödä herkkuja mutta kaikista parasta olisi jos kukaan ei voisi pakottaa tekemään mitään. 8) Kaikki saisivat tehdä ihan mitä vaan!!! (3TK9.)

1) Minun unelmieni päivä on sellainen että ei olisi koulua ja saisi syödä niin paljon karkkia kun tahtoo. 2) Minun unelmieni päivä olisi myös sellainen että sataisi kukkia ja aurinko paistaa. 3) Minusta unemapäivänä pitäisi myös saada suklaata ja daimeja niin paljon kun haluaa. 4) Unelmien päivänä minusta pitäisi saada pelata ja katsoa tv:tä. 5) Minun unelmien päivänä saisi tehdä melkein ihan mitä tahtoo ja minusta unelmien päivänä kaikki näyttäisi ihan miltä tahtoo. 6) Minusta unelmien päivänä ei tarvitse harjoitella kokeisiin. 7) Minusta unelmien päivänä saisi mennä ihan minne tahtoo. 8) Minusta unelmien päivänä saisi juoda mehua ja limppaa. 9) Minusta unelmien päivänä saisi mennä leffaan. (3PK10.)

1) Unelmieni päivä Olisi se, jos saisin syödä niin paljon karkkia kun haluaisin. 2) Se olisi hauskaa jos karkit olisivat altaassa niin siellä voisi uida. 3) Se olisi tosi kivaa. 4) Ja jos altaan reunalla olisi trampoliini. 5) Se olisi tosi kivaa. 6) Ja se olisi hyper kivaa jos siitä ei lihoisi ollenkaan. 7) Se olisi ihana päivä. (3PK11.)

4.2. Mielikuvituslista

Kaiken kaikkiaan kolme mielikuvitteellista kirjoitelmaa rakentui selkeästi listamaisesti. Kaikki mielikuvitteelliset listakirjoitelmat ovat kolmasluokkalaisten poikien kirjoittamia. Teemankulullisesti tarkasteltuna kaikissa kolmessa kirjoitelmassa on pääosin pysyvä teemankulku. Teemana on *minä*, joka reaalistuu finiittiverbin persoonapäätteenä, tai *siellä*, jolla viitataan karkkimaahan. Kirjoitelmien aihe/topiikki on sillä tavoin yhtenäinen, että unelmien päivän toiveet fokusoituvat yhteen asiaan: *karkkimaahan*. Toteutuneeseen päivään pohjautuneissa listakirjoitelmissa on myös yhtenäinen topiikki. Sen sijaan toivepäivälähtöisissä listakirjoitelmissa toiveet ovat yhden kirjoitelman sisällä hajautuneet monenlaisiin asioihin: esimerkiksi syömiseen, kouluun, vapauteen ja rahaan.

Teemarakenne on kirjoitelmien 12 ja 13 virkkeissä lähestulkoon kaikissa moninkertainen. Ideationaalista teemaa edeltävät tekstuaaliset teemat *sitten* tai *ja sitten*. Kalliokoski (1989: 174) sanoo, että *ja sitten* -konjunktion yhdistämien ilmausten esittämien asiantilojen aikasuhde ei ole välttämättä tärkeä; olennaisempaa on, missä järjestyksessä kertoja ne haluaa esittää. Varsinkaan näissä kyseisissä kirjoitelmissa temporaalisuus ei ole nähdäkseni avainasemassa vaan siirtymät asiantilasta tai kuvauksesta (varsinkin kun teemana on *siellä*) toiseen. *Ja sitten* - ja *sitten*-sidoksilla kertoja rakentaa pala palalta lukijan eteen kuvaa karkkimaasta. Millä tavoin kirjoitelmat 12 ja 13 eroavat kirjoitelmasta 14, jossa ei ole käytetty *sitten* eikä *ja sitten* -konjunktioita? Näkisin, että kirjoitelmat, joissa on käytetty *sitten*-tai *ja sitten* -sidoksia, ovat jäsennellympiä ja ”todellisempia”¹⁸ kuin kirjoitelma ilman tekstuaalisia teemoja. Tekstuaaliset teemat (*sitten*, *ja sitten*) luovat kirjoitelmaan rajakohtia ja siirtymiä eli rytmiä, jota kirjoitelmassa neljästoista ei ole. Lisäksi *sitten*-/*ja sitten* -sidokset tuovat mukanaan toimintaa ilmaisevia verbejä, jolloin kirjoitelmassa on tapahtumia ja toimintoja. Neljännessätoista kirjoitelmassa on sen sijaan käytetty *haluaisin*-verbin ohella ainoastaan *olla*-verbiä, joka ilmaisee olemista eikä aktiivista tekemistä tai tapahtumista. Näistä syistä neljästoista kirjoitelma on listamaisempi kuin sitä edeltävät kirjoitelmat.

¹⁸ Konditionaalimuoto *haluaisin* kertoo mielikuvitusmaailmasta, joka olisi. *Ja sitten* - ja *sitten*-sidokset rakentavat mielikuvitusmaailmaa, joka on ja jossa lisäksi tapahtuu.

1) Haluaisin mennä karkkimaahan jossa saisin niin paljon karkkia kun haluaisin. 2) Siellä olisi paljon suklaatulivuoria ja piparkakkumökki. 3) Sitten siellä olisi huvipuisto. 4) Ja sitten menisin kaikkiin hurjiin laitteisiin. 5) Sitten siellä olisi jotain uutta limonadia. 6) Sitten menisin suklaa altaaseen. 7) Sen jälkeen menisin coca cola altaaseen. 8) Sitten menisin syömään kakkuja ja söisin jättihampurilaisen jossa olisi välissä iso rasvainen pihvi. 9) Sitten siellä olisi välissä ketsuppia ja majoneesia. 10) Ja saisin siellä hirveästi jätskiä. (3PK12.)

1) Unelmieni päivä olisi että pääsisin karkki maahan jossa kaikki olisi tehty karkista jopa ihmiset. 2) Minä söisin kaikki pois ja en lihoisi yhtään. 3) Ja sitten menisin karkki tuli vuoreen ja söisin koko tuli vuoreen. 4) Ja sitten menisin karkki huvi puistoon ja * kaikkiin laitteisiin ja sitten hyppäisin coca-cola altaaseen ja sitten hyppäisin JAFFA altaaseen ja sitten menisin ajaa karttinkia karkki autoilla karkkivastuksia ja sitten menisin suklaa altaaseen ja sitten * valko suklaa altaaseen ja sitten menisin oikeaan maahan. (3PK13.)

1) Minä haluaisin mennä karkkimaahan. 2) Siellä olisi karkkia, kakkua, sipsiä ja muuta hyvää. 3) Haluaisin että siellä olisi suklaatulivuoria ja limu altaita. 4) Haluaisin myös että siellä olisi kakkuvuoria. 5) Haluaisin että siellä olisi sipsi puita. 6) * Myös jätti kindermunia joissa on sipsiä kakkua karkkia suklaata. (3PS14.)

4.3. Huomioita listakirjoittelusta

Listakirjoittelujen kirjoittajat käyttävät *ja*-konjunktioita usein virkkeen alussa, jota pidetään puhekielen piirteenä (vrt. Kalliokoski 1989: 145–146). Listakirjoitelmissa on havaittavissa jonkin verran enemmän puhekielisyyksiä kuin muissa kirjoittelmaluokissa: passiivin käyttö (kirjoittaja korvaa finiittiverbin monikon kolmannen *me mentäisiin* -muodolla), sanojen lyheneminen niin sisältä kuin lopustakin (*mä, yhen, mut*), virkerajojen puherytmisyys (esimerkiksi loppuvälimerkkiä on käytetty vähän) ja nollapersoonan käyttö. Puhekielisyydet ja kirjoitelman listamaisuus johtuvat neljäsluokkalaisen kirjoittajan kohdalla mahdollisesti motivaation puutteesta tehtävänantoa kohtaan.

Virkkeenalkuisesta *ja*-konjunktioista käytetään nimitystä pragmaattinen konjunktio ja se on tyypillisesti sisäisen kytköksen merkki (Kalliokoski 1989: 145). Halliday ja Hasan erottavat sisäisen ja ulkoisen kytköksen. Ulkoinen kytkös on sellainen lauseidenvälinen kytkös, jossa lauseiden väliset suhteet määräytyvät niiden esittämien asiantilojen suhteista käsin. Esimerkiksi ikoniset kytkökset, jotka ilmaisevat tapahtumien kulun siinä

järjestyksessä kuin ne todella ovat tapahtuneet, ovat ulkoisia. (1976: 240.) Neljäsluokkalaiset suosivat tämänkaltaisia kytköksiä skriptikirjoitelmissaan. Sisäinen kytkös perustuu kielen interpersonaaliseen funktioon. Sisäisessä kytköksessä kirjoittajan asenteet, päämäärät ja päätelmät tulevat esiin. Asioiden esittämisjärjestys ei tällöin noudata niiden tapahtumajärjestystä. (mt., ms.) Kolmasluokkalaiset listakirjoittajat rakentavat lauseidenvälisillä ja virkkeenalkuisilla *ja*-konjunktioilla huomattavasti enemmän sisäisiä kytköksiä kuin neljäsluokkalaiset skriptikirjoittajat. Kuitenkaan kolmasluokkalaisten sisäisiä kytköksiä ei voi pitää *ja*-konjunktion edistyneenä käyttötapana, sillä pääosin ne nähdäkseen heijastavat jäsentymätöntä ajatuksenkulkua ja mieleentulojärjestystä.

Kalliokosken (1989: 171) mielestä pragmaattinen *ja* on merkki uuden tekstijakson alusta ja samalla konjunktio on merkki siitä, että sitä seuraava tekstijakso liittyy jollakin olennaisella tavalla edellä sanottuun. Se voi myös viestiä siitä, että kertoja muuttaa näkökulmaansa tai toiminta muuttuu toisenlaiseksi kuin konjunktion edellä. Kalliokosken (1989: 153) mukaan lauseidenvälisestä *ja*-konjunktioista virkkeenalkuinen *ja* poikkeaa siinä, että sen avulla voi osoittaa laajempienkin tekstijaksojen yhteenkuuluvuutta eksplisiittisemmin kuin pelkän peräkkäisyyden avulla.

Kalliokoski (153–154) ottaa esiin *ja*-kytkökseen liittyviä piirteitä, jotka mielestäni kuvaavat osuvasti niin kolmas- kuin neljäsluokkalaistenkin mahdollisia syitä *ja*-konjunktion paikoin runsaaseen käyttöön. Ensinnäkin *ja*-kytkös on Kalliokosken (mts.152) mukaan ”neutraali”; sen yhdistämät ilmaukset ovat tekstuaalisesti tasavertaisia, päinvastoin kuin temporaaliset ja kausaaliset alistuskonjunktiot, eikä *ja* osoita muita loogisia suhteita kuin additiivisuutta. *Ja* ohjaa tulkitsemaan asiantiloja samanaikaisesti voimassaoleviksi samassa kehyksessä, vaikka sillä kytketyt asiantilat olisivat peräkkäisiä tai ajallisesti merkityksettömiä (Kalliokoski 1989: 153). Näkisin, että edistyneet kirjoittajat käyttävät konnektiiveja eli tekstuaalisia teemoja ja sivuteemoja harkiten ja monipuolisesti ilmaistakseen tekstissään erilaisia asiantilojen suhteita: alistus-, rinnastus-, temporaali- ja kausaalisuhteita, kun taas heikot, epävarmat ja motivaatio-ongelmaiset kirjoittajat ilmaisevat ajatuksiaan puhekielisesti ja käyttävät siten myös *ja*-sidoksia puhekielimäisesti.

Penttilän (2002[1963]: 450) mukaan virkkeenalkuinen *ja* on tyypillinen sisäisen kytköksen merkki, jolla on mahdollista osoittaa asiaan palaamista tai kertomuksen

jatkumista. Listakirjoitelmien kohdalla *ja*-konjunktio vaikuttaa viestivän, että uusi ja erilainen tai lisäyksentapainen toiveajatus unelmien päivästä mainitaan seuraavaksi.

9) *Sitten **siellä** olisi välissä ketsuppia ja majoneesia.* 10) Ja *saisin siellä hirveästi jätskiä.* (3PK12.)

7) ***Tai saisi olla villi ja vapaa tai sitten että ei tarvitsisi mennä kouluun ja saisi nukkua tosi pitkään ja *syödä herkkuja.*** (3TK9.)

Kolmasluokkalaiset käyttävät yksinkertaistetusti sanottuna *ja*-kytköstä pragmaattisesti ja neljäsluokkalaiset (ikonisesti) kuvaamaan konjunktion yhdistämien ilmausten semanttisia suhteita. Kalliokoski (1989: 155) kuitenkin huomauttaa, että jako ikonisiin ja pragmaattisiin kytköksiin on jonkin verran ongelmallista; on nimittäin hankala päästä selvyyteen siitä, onko tekstinosien järjestys tulosta niiden ilmaisemien asioiden toteutumisjärjestyksestä vai kirjoittajan valitsemasta tavasta esittää asiantilat.

Niiden listakirjoittajien kirjoitustyyliä, jotka käyttävät kirjoitelmassaan tekstuaalisia teemoja, voidaan kutsua serialistiseksi (ks. Matilainen 1993: 24,70–71; ks. myös luku 7). Serialistinen kirjoittaja purkaa Matilaisen (mts. 71) mukaan ajatuksensa suoraan paperille juurikaan sisältöä syvemmin pohdiskelematta tai suunnittelematta. Osa listakirjoittajista käytti kirjoitusprosessissaan atomistista kirjoitustyyliä. Tällöin kirjoittaja kirjoittaa ”kaiken” minkä aiheesta tietää ja mieleen tulee eikä lauseiden välisiä suhteita ilmaista juurikaan esimerkiksi tekstuaalisilla teemoilla. Matilaisen (mt.,ms.) mukaan atomistinen ja serialistinen hahmottamisstrategia ovat tyypillisiä tois- ja kolmasluokkalaisille. Kirjoitustaidon kehittyessä atomistinen hahmottamistapa väistyy serialistisen tieltä.

5. EPÄSKEMAATTISTEN KIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA

Epäskemaattisen kirjoitelman kirjoitti yhteensä kolmekymmentä oppilasta. Näistä kaksikymmentä oli kolmasluokkalaisten (14 tyttöä, 6 poikaa) ja kymmenen (5 tyttöä, 5 poikaa) neljäsluokkalaisten kirjoittamia. Tähän luokkaan sijoittui siten eniten kirjoitelmia. Neljäsluokkalaisten epäskemaattisen luokan kirjoitelmia kuvaa pyrkimys tarinan kerrontaan. Kirjoitelmat voi karkeasti jakaa kahdentyyppisiin kirjoitelmiin, joita nimitän epäloogisiksi ja alkamattomiksi kirjoitelmiksi. Alkamattomalla kirjoitelmalla tarkoitan sellaista tekstiä, joka loppuu juuri kun se on päässyt varsinaiseen aiheeseen kiinni. Kirjoitelma on toisin sanoen alustus, josta varsinaisen tarinankerronnan voisi odottaa alkavan. Epäloogisiin kirjoitelmiin, joista enemmistö on kolmasluokkalaisten kirjoittamia, katson kuuluvaksi kirjoitelmat, joista vaikuttaa puuttuvan niin sanottu punainen lanka ja ne ovat rakenteeltaan hajanaisia. Epäloogiset kirjoitelmat kertovat toisin sanoen monista asioista mutta eivät syvenny niistä yhteenkään.

5.1. Epäskemaattisesti toteutunut päivä

Toteutuneesta päivästä kirjoitti yhteensä kaksikymmentä oppilasta: yksitoista kolmasluokkalaista (kymmenen tyttöä ja yksi poika) ja yhdeksän neljäsluokkalaista (neljä tyttöä ja viisi poikaa). Lähestulkoon puolet kolmasluokkalaisten epäskemaattisista kirjoitelmista käsitteli *Unelmieni päivää* toteutuneisuuden kautta, ja melkein kaikki neljäsluokkalaiset, yhtä lukuun ottamatta, päätyivät kirjoittamaan toteutuneesta päivästä.

Kesken analyysin jouduin toteamaan, ettei luokitteluni toteutuneisuuden suhteen pitänyt tietäntyyppisten kirjoitelmien kohdalla paikkaansa. Erityisen hankaliksi osoittautuivat jotkut neljäsluokkalaisten kirjoitelmat, joissa kuvitteellisia tapahtumia ja asioita oli limittäin toteutuneiden tai tämän todellisuuden puitteissa toteutuskelpoisten tapahtumien kanssa. Tällaisia kirjoitelmia en kuitenkaan ollut sijoittanut mielikuvituskirjoitelmiin, sillä pääosin kirjoitelmat käsittelivät todellisia tai ainakin mahdollisiksi ajateltavia asioita. Osan kyseisistä kirjoitelmista olin sijoittanut toivepäivään (mikäli mielestäni kuvitteellisia tapahtumia oli

useammassa kohdin) ja osan toteutuneeseen päivään kuuluvaksi. Totesin, että tämäntapainen luokittelu nojasi liikaa omille tulkinnoilleni siitä, mikä on mahdollista ja mikä kuvitteellista. Luokittelu olisi siten alun alkaen pitänyt tehdä kirjoittajan näkökulmasta käsin; jos kirjoittaja esittää tapahtumat ikään kuin ne olisivat toteutuneet ja ne olisivat käsitettävissä mahdollisiksi, pitäisi kirjoitelma mielestäni luokitella toteutuneeseen päivään. Tästä syystä tein korjauksia luokitteluun ja sijoitin osan toivepäiväkirjoitelmista toteutuneeseen päivään.

Neljäsluokkalaiset, erityisesti hevosaiheesta, kirjoittajat käyttävät paljon suoraa esitystä eli he antavat dialogille enemmän tilaa kuin varsinaisille tapahtumille. Mahdollisesti aika- ja sivumääräraja aiheuttivat sen, ettei kirjoittaja ehtinyt kirjoittaa kuin niin sanotun alustuksen orastavalle kertomukselle.

1) Lähdin aikaisin tallille. Hoitohevoseni Karkki hirmahti kuin tulin talliin. 2) – Moi sanoin hiljaa Karkille 3) – Moi Nea sanoi takanani 4) – Moi! 5) – Tuletko mukaan ratsastamaan? 6) – En ehdi * pitää lastata Karkki traileriin 7) – Minne olet menossa? 8) – * Ratsastusleirille etkö säki tuu sinne? 9) – Joo *! mut mä en kuljeta Nallea. 10) – Aa okei. 11) No mut moikka Nea huusi perässään. 12) Otin riimun ja laitoin sen Karkille. 13) Lähdin taluttamaan Karkkia. 14) Hoputin Karkkia mutta hän vain mateli. 14) – Tule nyt. 15) – Karkki pelkää traileria Alisa sanoi hiljaa 16) – Talutan sen sitten rauhallisesti Karkki meni sitten hyvin. 17) Kun pääsimme ratsastusleiri paikkaan näin Nean jo siellä laittamassa Nallea kuntoon. 18) – Moi sanoin! 19) – Moi 20) – Minä olen Mia ja minä johdan tätä leiriä. 21) – Okei kaikki sanoivat yhteen ääneen 22) – Laittakaa hevoset kuntoon ja sitten lähtekää rannalle. 23) Kun pääsimme Rannalle me saatiin mennä hevosten kanssa uimaan. 24) Uinnin jälkeen me mentiin mökkeihimme, me menimme vielä syömään mäkkäriin. 25) – Nyt nukkumaan! 26) – Ihanaa sanoin. 27) Tästä viikosta tulee unelmien viikko. (4TK1.)

Analysoin useimmiten lainauksen ja johtolauseen yhtenä kokonaisuutena. Tällä tavoin tulkittuna lainaus (*Moi*) osoittautui usein topikaalistukseksi ja lainauksen esittäjä (*Nea sanoi takanani*) johtoilmauksen teemaksi. Lainaukset olisivat epäsuoran esityksen muotoon muutettuna esimerkiksi seuraavanlaisia:

No mut moikka Nea huusi perässään → *Nea huusi perässään (no mut) moikka.* (4TK1.)

Suorassa esityksessä epäsuoran esityksen reemaosa siirtyy siten teeman eteen. Tulkitsen reemaosan topikaalistukseksi. Topikaalistuksessa varsinainen teema pysyy ennallaan. Topikaalistukseen kallistun myös siksi, että katson lainauksen eli referoidun osan sisältävän uutta ja arvaamatontakin informaatiota eikä se täten sovi teemaksi. Täten esittämistapa, jossa suoraa lainausta seuraa johtoilmaus (ja yleensäkin dialogimuotoinen esitystapa, jonka tarkoitus on jäljitellä puhetilannetta) on mielestäni tunnusmerkkinen. Vaihtoehtoisessa analysointitavassa lainausta ja johtolausetta voisi lähestyä omina kokonaisuuksinaan, jolloin kummastakin olisi mahdollista analysoida teema ja reema. Päädyin analysoimaan lainauksen ja johtoilmauksen yhtenä kokonaisuutena siitäkin syystä, että monissa kohdin lainaus sisältää esimerkiksi ainoastaan tervehdyksen tai muun sen tapaisen.

Ranta (2007: 84–86) omassa tutkimuksessaan analysoi johtoilmauksen ja lainauksen erillisinä yksikköinä siitä syystä, että referoija tekee oman teemavalintansa johtoilmauksessa mutta referoidussa osassa eli lainauksessa saattaa noudattaa puhujan teemavalintaa. (Vrt. Shore 2005: 58–64.) Toisaalta muiden muassa Sternberg ja Fludernik (ks. Karttunen 2010: 225–227) ovat sitä mieltä, että puhe ja ajatukset sisältävät jäljentymätöntä ei-sanallista ainesta; puheen suora esitys onkin Fludernikin mukaan aina valmiiden, konventionaalisten puhetapojen panemista toisten ihmisten suuhun, jolloin kyse on toisin sanoen suoran esityksen illuusiosta. Tämänäylyiset käsitykset ei-jäljentävyydestä murtavat oletuksen, jonka mukaan sitaatti on kopio puheesta.

Pajusen (2012: 26–27) mukaan suoran esityksen korkea määrä vielä kuudennella luokalla on merkki kehittymättömien tekstistrategioiden käytöstä. Pajusen (2012) aineistossa suoraa esitystä (etenkin *sanoa*-verbin yhteydessä) käytetään enemmän skripteissä kuin kertomuksissa. Oma aineistoni antaa samankaltaisia viitteitä. Skriptikirjoitelmien kohdalla suora esitys on tosin monissa kohdin muuttunut epäsuoraksi esitykseksi, joka on seuraava kehitysaskel suorasta esityksestä (Pajunen 2012: 26). Suoraa esitystä repliikkiviivoineen esiintyy puolestaan pääasiallisesti hevosaiheisissa, epäskemaattisen luokan kirjoitelmissa.

Kummatkin (4TK1, 4TS2) hevosista kertovat esimerkkikirjoitelmat jäävät keskeneräisiksi, jonka vuoksi ne sijoituivat epäskemaattiseen luokkaan. Kirjoitelmat ovat kuitenkin hyvin erilaisia: ensimmäinen kirjoitelma etenee loogisesti mutta toisessa kirjoitelmassa lukija todennäköisesti joutuu ponnistelemaan hieman enemmän, jotta

kirjoitelmasta olisi lukemisprosessin myötä mahdollista muodostaa koherentti kokonaisuus. Kummatkin kirjoitelmat kuitenkin tuntuvat päättyvän juuri silloin, kun lukijasta vaikuttaa siltä, että tarina voisi alkaa. Karkki-kirjoitelman lopussa todetaankin, että *tästä viikosta tulee unelmien viikko*. Lukija odottaa, että kirjoitelma painottuisi ratsastusleiristä kertomiseen, mutta sen sijaan tilaa annetaan muille tapahtumille. Enkeli-kirjoitelma kuvailee hevosen saamistilannetta pitkitetysti ja tarkkaan. Heti kirjoitelman alussa mainitaan, että *tänään saisin oman hevosen*, jonka lukija luultavasti tulkitsee unelmien päiväksi. Kertojan voi sanoa pysyttelevän tunnontarkasti aiheessa; hevosen saapumista odotellaan suurin piirtein kirjoitelman puoliväliin asti ja saapuminen kerrotaan tarkasti vaihe kerrallaan:

*tunnin päästä traileri ajaisi pihaamme,
traileri ajaisi pihaan vasta puolen tunnin kuluttua,
sitten hän näki trailerin,
sitten traileri pysähtyi pariin metrin päähän. (4TS2.)*

Enkeli-kirjoitelmassa (4TS2.) *sitten*-adverbia käytetään osoittamaan siirtymiä ajasta ja paikasta toiseen. *Sitten*-kytköksen ideationaalisen tason motivaatio on Kalliokosken (1989: 172–173) mukaan kronologinen signaali. *Sitten*-kytköstä on mahdollista käyttää myös niin sanotun yleiskonnektiivin tapaan, jolloin se ei ilmaise temporaalista suhdetta. Enkeli-kirjoitelmassa kertoja käyttää *sitten*-kytköstä useaan otteeseen, ja joissakin tapauksissa se yhdistää tapahtumia, jotka ovat hyvin irrallisia toisistaan:

*minun paras kaveri vastasi myöntävästi sitten hän näki trailerin,
traileri ajaisi pihaan vasta puolen tunnin kuluttua sitten hän soitti parhaalle
kaverilleen. (4TS2.)*

Sitten-adverbin yhdistämien ilmausten aikasuhte ei välttämättä ole olennainen vaan se, missä järjestyksessä kertoja haluaa tarinansa kertoa. *Sitten*-adverbin käytön voi nähdä heijastelevan myös sitä, miten kertoja pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan kirjallisesti tai miten hän haluaa rakentaa kertomuksensa. (Vrt. Kalliokoski 1989: 174.) Tämän kyseisen kirjoitelman kohdalla kirjoittaja mielestäni käyttää *sitten*-adverbia osin puhekielimäisesti ja spontaanisti. Puheessa, *sitten*-adverbi toimii mietintätaukona. Kirjoittaja ehkä vasta kirjoitusprosessin aikana

muistelee ja samalla valikoi tapahtumia ja asioita, jotka hän haluaa kertoa kirjoittelussaan. Sidoksista päätellen ne eivät ole paikoitellen muistuneet mieleen loogisessa järjestyksessä. Tästä huolimatta kirjoittaja on yhdistänyt tapahtumat toisiinsa *sitten*-sidoksella.

Teemankulullisesti *sitten*-adverbi toimii tekstuaalisena teemana, joka parhaimmassa tapauksessa luo tekstiin koheesiota. Enkeli- (4TS2), Herkkupäivä- (4PS3) sekä Isäkirjoitelman (3PS4) kohdalla *sitten*-adverbin käyttö tekstuaalisena teemana ei toimi kohesiivisesti, joskaan sen käyttö ei suoranaisesti ole syy epäloogisuudelle. Epäloogisuutta kirjoitelmiin tuovat muun muassa välimerkkien puutteellinen hallinta, yllättävät kronologiset ja lokaaliset siirtymät sekä virheellinen tai kummallinen referenssi¹⁹.

Kalliokosken (1989: 172–173) mukaan *sitten*-adverbia käytetään nähtävästi sidostamaan laajojakin kokonaisuuksia yhteen, mistä johtuen esimerkiksi ellipsiä ei tavallisesti käytettä *ja sitten* -ketjun yhteydessä; ellipsin käyttö vaatii yleensä, että asiat tai tapahtumat liittyvät kiinteästi toisiinsa. *Sitten*-adverbi saattaa siten luoda vapauden tunteen siitä, että hyvinkin erilaiset asiat ja eriaikaiset tapahtumat on mahdollista esittää perätysten ilman kiinteää yhteyttä, taustoitusta tai selitystä.

Teemarakenne on toisessa (Enkeli-kirjoitelma) ja kolmannessa (4PS3) kirjoittelussa usein moninkertainen *sitten*-adverbin sijoituttua tekstuaaliseksi teemaksi ennen varsinaista ideationaalista teemaa. Ensimmäisen kirjoitelman teemarakenne on pääosin myös moninkertainen paljon käytetyn suoran esityksen vuoksi. Teemankulku on näissä kolmessa kirjoittelussa, varsinkin Enkeli-kirjoittelussa, vaihtelevaa ja pääteltävää. Teemoina on usein minä, mutta yllättäviäkin teemoja (*hän* ja *me*) löytyy eritoten toisesta ja kolmannesta kirjoitelmasta

1) heräsin kun herätyskello pirisi. 2) tänään saisin oman hevosen menin syömään aamiaista katsoin ulos aurinko paistoi silmiini ja tunnin päästä traileri ajaisi pihaamme ja unelmieni hevonen tulisi. 3) *Sitten olinkin jo matkalla talleille nimittäin hevoseni nimeltä enkeli muuttaisi meidän tallille.* 4) **Traileri ajaisi pihaan vasta puolen tunnin kuluttua sitten hän soitti parhaalle kaverilleen että hän tulisi talleille että kun Enkeli tulisi he lähtisivät maastoon pipsa joka oli minun paras kaveri vastasi myöntävästi sitten hän näki trailerin.** 5) *sitten traileri pysähtyi pariin metrin päähän juoksin sinne silitin Enkeliä turpaan Enkeli hirtahti*

¹⁹ Esimerkiksi Enkeli-kirjoittelussa *minä*-kertojaan viitataan yhtäkkiä *hän*-persoonapronominilla.

tervehdykseksi. 6) Talutin Enkelin karsinaan. 7) Harjasin Enkelin. 8) – *Moi! Se on ihana* **Pipsa** sanoi 9) – *Moi niin lähdetäänkö maastoon?* 10) – *Joo mennään vaan!* 11) **Pipsa** hymyili **Pipsa** oli saanut vuosi sitten hevosen nimeltä Sharime. 12) Laitoin Enkelin kuntoon. 13) *Sitten olimme jo lähteneet pihasta.* 14) – *Nyt laukataan!* 15) olimme ilman satuloita. 16) **hiukseni** kutitti naamaani. 17) **maiskutin Enkeli** kovensi vauhtia. 18) palasimme vasta myöhään illalla. 19) Taputin enkeliä sittenmenin kotiin ja sitten nukahdin. (4TS2.)

1) kun aamulla herään niin menemme alakertaan siellä näen että puolet alakerrasta oli rahan peitossa. 2) *Sitten otin niistä 100 000 euroa ja lähdin Selloon kunmenin sisään etsin ensin intersportin sittenmenin ja katsoin ja ostin kaikki pallot.* *Sitten lähde helsinkiCapin viimeiseen päivään.* 3) kun pääsimme semifinaaliin olin keskushyökkääjä sitten pääsin yksin läpi harhautin maalivahdin ja tein maalin meidän vastassa oli HJK edari johdimme 1–0. 4) **Akaa** oli vielä 28 sekuntia aikakului 28, 27, 26, 25, 24, 23, 22, 21, 20, 19, 18, 17, 16, 15, 14, kun aikaa oli 13 sekuntia niin tuomari lähti pakoon niin tuomari komitea tuomitsi edun HJK kannel mäelle. 5) *niin me olimme fiinaalissa voitimme sen 38–1.* 6) *ja minä sain pokaalin sitten menimme ilta palalle Hesburgeriin Söin kymmenen purilaista ja mennemme nukkumaan.* Loppu. (4PS3.)

Yökylässä-kirjoitelma (3TK5) on kolmasluokkalaisten kirjoittama epäskemaattinen kirjoitelma, joka sijoittui luokkaan sillä perusteella, että tarinankerronnan niin sanottu skeema ei välity kirjoitelmasta. Toinen esimerkkikirjoitelma kolmasluokkalaistal kirjoittajalta (3PS5) edustaa puolestaan epäskemaattisen luokan kirjoitelmaa siinä mielessä, että se on epälooginen.

Yökylässä-kirjoitelman teemapaikalla on vaihtelevasti *minä* tai *me* ja kaksi kertaa *siellä*. Etenevä teemankulku löytyy viidennen ja kuudennen virkkeen väliltä. Teemankulkua voi siten mielestäni luonnehtia pysyväksi. Koheesiota kirjoitelmaan tuovat esimerkiksi tekstuaaliset teemat (*siellä*) ja sivuteemat (*aamupalaksi, aamulla, päivällä*). Shoren (2008: 46–47) mielestä ajan adverbiaali ennen varsinaista teemaa erottuu muista alussa olevista konstituenteista, koska se muistuttaa sivuteemana konnektiivia. Kun se sijoittuu lauseen alkuun, on sillä selkeä tekstiä jäsentävä ja koheesiota luova tehtävä. Lauseen alussa oleva paikan adverbiaali puolestaan luo usein kontrastin tai tuo vaihtuvuutta pysyvään teemaan. Sivuteema voi Shoren (1992: 331) mukaan tuoda pääteeman tulkintaan mukaan ajallisen tai lokatiivisen kehyksen sekä luoda tekstiin koheesiota. Koheesiota tuovista elementeistä huolimatta kirjoitelmassa ei ole tapahtumaketjuja, jotka ovat omiaan luomaan

kertomuksellisuutta. Nyt kirjoitelma koostuu yksittäisistä, hieman listamaisesti luetelluista tapahtumista, joilla ei sinänsä ole mitään tekemistä toistensa kanssa; asioille ei juurikaan esitetä esimerkiksi syy-seuraussuhteita. Poikkeus on yhdeksäs virke, joka alkaa interpersoonaisella teemalla (*Minun mielestä*) ja tässä virkkeessä kirjoittaja kertoo syyn mukavalle vierailulle: *koska siellä on joskus koiria tai jotain muita eläimiä*. Tekstuaaliset teemat oikein käytettyinä luovat koheesiota ja väärinkäytettyinä niin sanotusti purkavat koheesiota. Yökylässä-kirjoitelman kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että adverbeilla *siellä* ja *sinne* (esiintyvät tekstuaalisena teemana, teemana tai reemaosassa) viitataan toistuvasti *yökylään*. Koheesiota saattaisi palvella paremmin muunneltu toisto, jolloin kirjoittaja käyttäisi esimerkiksi välillä *yökylä*-sanaa tai kertoisi yökyläilystä esimerkiksi sivulauseen kautta: *kun olen ystäväni luona yötä*.

Viidennessä (3PS5) ja samalla toisessa kolmasluokkalaisten kirjoittamassa esimerkikirjoittelussa teemankulkua hallitsee pysyvä teemana *isä*, johon viitataan myös persoonanpronominilla *hän* ja ellipsin kautta. Tekstuaalisena teemana on useimmiten *sitten* tai *sitten kun* (virkkeissä 4 ja 6). Kolmannesta virkkeestä alkaen kirjoitelma sisältää enemmän tai vähemmän epäloogisia kohtia. Lukijalle jää esimerkiksi epäselväksi, miksi isovelji saa kieltäytyessään pelaamisesta äidiltään rahaa ja mihin paikkaan isä osti liput. *Sitten*-adverbi kytkee tässäkin kirjoittelussa sellaisia tapahtumia toisiinsa, jotka ovat yllättävän irrallisia tai kronologisesti etäällä toisistaan.

1) **Minun unelmieni päivä** on se kun saa mennä yökylään. 2) **Siellä minä** leikin petshopeilla tai **me** leikitään piilosta. 3) **Siellä me** syödään iltapalaksi muroja tai leipää. 4) **Tai jotain ihan muuta**. 5) **Aamupalaksi mä** syön puuroa ja leipää. 6) **Se puuro** on jotain suklaa puuroa tai ihan tavallista puuroa. 7) **Aamulla me** katsotaan lasten ohjelmat ja päivällä me katsotaan simpsonit. 8) **Minä** menen sinne lauantaina tai perjantaina saunan jälkeen. 9) *Minun mielestä* **siellä** on hirmu mukavaa koska siellä on joskus koiria tai jotain muita eläimiä. 10) **Tai siellä** on muutenkin ihan hauskaa. (3TK4.)

1) **Minulle** tapahtui unelmieni päivä kun olin isäni luona isoveljeni Joonaksen kanssa. 2) **Se** oli unelmien päivä koska sain pelata kokoajan ja me käytiin pelaamassa tennistä. 3) **Minun isoveljeni** ei pelannut koska hän halusi saada 25 € äidiltämme. 4) *Sitten kun* **isäni** osti liput hän osti minulle ja Joonakselle tavalliset liput ja itsellensä * paremman lipun. 5) **Isäni** pääsi toiseksi parhaimmalle paikalle veneessä autolla. 6) *Sitten* **isäni** kysyi että pääseekö minä ja Joonas myös parenmille

paikoille **siellä** ei kyllä ollut pelikoneita niin en voinut pelata niitä sitten **me** lähdettiin. (3PS5.)

5.2. Epäskemaattinen toivepäivä

Unelmien päivästä kirjoitti toivenäkökulmasta epäskemaattisen kirjoitelman yhteensä kuusi oppilasta (kolme tyttöä ja kolme poikaa), jotka kaikki ovat kolmasluokkalaisia kirjoittajia. Toivepäivät ovat teemoiltaan melko arkisia: yhdessä oleminen, lemmikkieläimen saaminen, syöminen, matkustaminen ja omien mielihalujen toteuttaminen. Arkisuudella tarkoitan sitä, etteivät toiveet ole mielestäni mahdottomia toteuttaa vaan ne suuntautuvat melko tavallisiin/toteutettavissa oleviin asioihin. Hurjin toive löytyy Tietokone-kirjoitelmasta. Toivepäivään sijoittuneet kirjoitelmat ovat pääpiirteiltään kuvailevia (esimerkiksi 3PK6) tai hyvin lyhyitä (esimerkiksi 3TS8). Inkoherintiksi voisi luonnehtia Tietokone-kirjoitelmää, joskin sitäkään ei voi kuvata kovin epäyhtenäiseksi.

1) **Minä** haluisin olla jalkapallomaailmassa. 2) **Siellä** voisi saada syödä jalkapallon näköisiä jäätelötötteröitä. 3) **Niissä** olisi valkoista vanilja jäätelöä ja pilkkuina olisi lakritsi. 4) **Vanilja jäätelö** olisi pyöreinä palloina ja **lakritsi** tavallisessa muodossa. 5) **Siellä** yövyttäisiin teltoissa, taloissa, hotellissa tai ihan pelkissä makuupussissa paljaan taivaan alla. 6) **Minä** haluisin nukkua hotellissa *koska en ole* koskaan nukkunut hotellissa. 7) **Hotellissa** olisi jalkapallon näköiset seinät, peitot, kaapit, sänky, lakanat ja kaikki muut tavarat mitä koko huoneessa oli. 8) **Jalkapallomaailma** olisi ilmainen vain 10vuotiaille. 9) **Minä** menisin sinne *jos se* olisi maksuton. 10) **Jos tämä oli totta** menisin sinne jos voisin. (3PK6.)

Jalkapallomaailma-kirjoitelman (3PK6) toisen virkkeen proadverbi (*siellä*) viittaa ensimmäisen lauseen reemaan, joten teemankulku virkkeiden välillä on etenevä. Kolmannen virkkeen teemana oleva pronomini (*niissä*) viittaa edellisen lauseen reemaan (*jäätelötötteröitä*), jolloin teemankulku näiden virkkeiden välillä on etenevä. Neljännen virkkeen teemat (*vanilja jäätelö, lakritsi*) tulevat kolmannen virkkeen reemasta. Kyse on tällöin jakautuvasta reemasta, jossa yhdestä reemasta syntyy useampi kuin yksi teema (Daneš 1974: 120–121; ks. myös Shore 2008: 41). Viidennen virkkeen proadverbi (*siellä*) viittaa jalkapallomaailmaan, joka seuraavan kerran on teemana kahdeksannessa virkkeessä.

Seitsemannen virkkeen teema tulee kuudennen virkkeen reemasta, jolloin teemankulku on etenevä. Kymmenennessä virkkeessä on päälauseen molemmin puolin ehtoa ilmaisevat adverbiaalilauseet. ISK:n (2004: 1058–1059) mukaan etujäsenenä toimiva adverbiaalilause ilmaisee taustoittavasti asiantilan, jonka valossa hallitseva lause tulkitaan ja jälkijäsenenä oleva adverbiaalilause puolestaan täydentää päälauseen sisältöä. Etujäsenenä olevan adverbiaalilauseen voisi analysoida teemaksi sillä perusteella, että lause on teemapaikalla (ks. Shore 1992: 344) ja sillä viitataan koko kertomukseen (tiivistysteema), joka on lukijalle tässä vaiheessa jo tuttu. Siten päälause (*menisin sinne*) sekä määritteenä olevan adverbiaalilause²⁰ kuuluisivat kummatkin reemaan. Vaihtoehtoinen tulkintatapa olisi analysoida lausekompleksin aloittava adverbiaalilause virkkeessä kymmenen sivuteemaksi. Tällöin sen voisi ajatella antavan koko kirjoitelmalle näkökulman. Kirjoitelman teemankulkua luonnehtii etenevä teemaprogressio, mikä vaikuttaa olevan melko harvinainen teemankulun tyyppi koko aineistonkin mittakaavassa.

Marsu-kirjoitelma (3TK7) muistuttaa Jalkapallomaailma-kirjoitelmaa siinä mielessä, että tämäkin kirjoitelma on kokonaisuudessaan hyvin looginen ja selkeä, joten kirjoitelmien sijoittuminen epäskemaattiseen luokkaan saattaa vaikuttaa epäloogiselta sijoituspaikalta. Sijoittuminen epäskemaattiseen luokkaan perustuu näiden ja muiden samankaltaisten kirjoitelmien kohdalla siihen, ettei niissä ole toteutettu kertomuksen skeemaa. Nämä kyseiset kirjoitelmat rakentavat virke virkkeeltä lukijan eteen kuvaa jalkapallomaailmasta ja marsuista, mutta esimerkiksi tapahtumia eteenpäinvievät syy-seuraussuhteet puuttuvat kummastakin kirjoitelmasta. Jalkapallomaailma- ja Marsu-kirjoitelmassa ei ole juurikaan käytetty virkkeenalkuisia sivuteemoja tai tekstuaalisia teemoja, jolloin kuvaukselliseen kerrontaan yhdistyy luettelomainen sävy.

- 1) **Unelmieni päivä** olisi jos saisin jonkun eläimen. 2) **Minun unelmieni päivänä** toivoisin eniten marsua. 3) **Minun marsuni** saisi olla beessi. 4) **En** haluaisi niin isoa. 5) **Minä** en jättäisi sitä yksin vaan **hankkisin** hoitajan sille. 6) **Minä** pitäisin siitä hyvää huolta. 7) **Minä** hankkisin sille kaverin jonkun muun marsun. 8)

²⁰ VISK:n (§ 1114) mukaan tyypillinen adverbiaalilause on hallitsevan lauseen alisteinen osa, siihen integroitunut rajaava määrite. Se asettaa hallitsevan lauseen ilmaisemalle asiointilalle pätemisen rajat tai tulkinnan kehykset. *Jos*-lause esittää määritteenä ollessaan ehdon, jonka vallitessa hallitsevan lauseen ilmaisema asiointila käy toteen.

Minä antaisin niille nimeksi Tupu ja Pörrö. 9) **Pörrö** saisi olla myös beessi. 10) **Tupu** ja **Pörrö** saisi syödä porkkanaa, omenaa, rikkaruohoa ja salaattia. 11) Antaisin joka päivä ruokaa ja vettä. 12) **Tupu** ja **Pörrö** saisivat olla pörröisiä. 13) Ostaisin ison häkin kun niitä on kaksi. 14) Leikkisin niillä joskus. 15) **Marsut han** ei elä kauan. 16) **Ne** elävät 2-3 vuotta. 17) Aluksi olis**in** varmaan innoissaan, mutta lopuksi **en** enää olisi niin innoissaan. 18) **Marsuni** pitäisi varmaan kun silittäisin niitä. 19) **Marsut** sairastuvat helposti kun **he** menevät ulos. 20) **Jotkut marsut** pelkää ihmisiä ja **jotkut** taas ei yhtään. (3TK7.)

Teemankulku on Marsu-kirjoitelmassa yhdeksänteen virkkeeseen saakka lähestulkoon pysyvä (*minä*). Kirjoitelma keskittyy konditionaalissa kertomaan, mitä *minä* tekisi, jos saisi lemmikkimarsun. Yhdeksänneestä virkkeestä viidenteentoista virkkeeseen asti teema on vaihtelevasti *minä* tai *marsut*. Teemankulku on tällä välillä pysyvää aina parin virkkeen ajan, jonka jälkeen teema vaihtuu *marsuiksi* ja taas *minäksi*. Loppua (viidennestätoista virkkeestä lähtien) kohden teemankulku vakiintuu marsukeskeiseksi. Poikkeuksena on virke seitsemäntoista, jossa sivuteemoina ovat *aluksi* ja *mutta lopuksi*. Ne valaisevat varsinaisia teemoja eri näkökulmista ja samalla luovat kontrastin lauseiden välille. Kirjoitelman lopetus ei riko epäskemaattista tyyliä; lopetus tulee äkkiseltään tai toistaen alkusanat.

1) Haluaisin matkustaa koko maapallon ympäri eri maissa. 2) **Sentakia** **haluaisin** **matkustaa koko maapallon ympäri** koska en ole käynyt joka maassa. 3) Haluaisin matkustaa eniten Egyptiin ja Amerikkaan koska en ole käynyt niissä, mutta haluaisin kyllä muuallekk**in** matkustaa. (3TS8.)

Teemana on Maapallon ympäri -kirjoitelmassa (3TS8) pääasiassa *minä*, joka reaalistuu finiittiverbin persoonapäätteessä (*Haluaisin*). Kirjoittaja ei käytä kertaakaan *minä*-persoonapronominia. Standardoidussa kirjakielessä 1. ja 2. persoonan nominisubjekti jää tavallisesti ilmaisematta, mutta voidaan ajatella, että verbinetinen paikka on ikään kuin varattu subjektipronominille (Shore 2008: 50–51; Shore 1992: 346–359). Shore huomauttaa (2008: 51), että subjektipronominin/puheaktipronominin paikkavaraus näkyy myös siinä, että puhekielen koodin mukaisessa kirjoituksessa jos teemana on *mä*, se yleensä reaalistuu puheessa. Toisen virkkeen teemaksi voidaan analysoida päälause kokonaisuudessaan, koska se toistaa edellisen virkkeen reeman. Päälauseen analysointi reemaksi ei olisi

informatiivisuuden kannalta perusteltua, sillä reeman ajatellaan (Shore 2008: 40; vrt. Firbas 1992) sisältävän informaatiota kaikkein eniten.

1) Unelmieni päivä olisi se että saisin pelata koko päivän tietokonetta ja se että pääsisin kaikkialle ilmaiseksi. 2) Se olisi siksi kivaa koska saisin tehdä mitä vain esimerkiksi että voisin mennä Fatzerin tehtaalle ja * syödä niin paljon kun haluan karkkia eli mässä. 3) Ja voisin pelata koko ajan konetta pelaisin jotain peliä. 4) Voisin mennä tietokonetehtaalle pelaamaan ja voisin mennä myös Koreaan pelaamaan pelejä. 5) Koreassa tehdä kaikki pelit josta tykkään. 6) Sitten antaisin kaikille tietokoneen ilmaiseksi pelaisin sitten heidän kaikkia maailman pelejä koska minulle annettaisiin kolmemiljoonaa konetta. 7) Pelaisin kyllä koko ajan wowia. 8) Wowi on yks peli, jossa pitää tappaa tyyppejä ja * tehdä tehtäviä jotka on helppoja ja minä olisin maailman kaikista paras tietokone insinööri se olisi ehkä kivaa. (3PK9.)

Tietokone-kirjoitelma osoittautui epäskemaattisen luokan ainoaksi toivepäivälähtöiseksi kirjoitelmaksi, joka sisältää jonkin verran hajanaisuutta/inkohherenttiutta. Ensimmäisessä virkkeessä kirjoittaja esittää kaksi toivetta: *saisin pelata koko päivän tietokonetta ja pääsisin kaikkialle ilmaiseksi*. Toisen ja kolmannen virkkeen teemat pohjautuvat ensimmäisen virkkeen reemaan, jolloin kyse on jakautuvasta reemasta. Toisen virkkeen teema sisältää pronomini viittauksen (*se*), jonka referentti (*se että pääsisin kaikkialle ilmaiseksi*) selviää vasta reemasta. Neljännen virkkeen sisällä teemankulku on pysyvää. Viidennen virkkeen teema (*Koreassa*) tulee neljännen virkkeen jälkimmäisen lauseen reemasta (*Koreaan*), jolloin kyse on etenevästä teemankulusta. Viides virke antaa siten selityksen, miksi kertoja haluaisi mennä juuri Koreaan pelaamaan pelejä. Kuudes virke alkaa tekstuaalisella teemalla (*Sitten*), jota Kalliokosken (1989: 172–173) mukaan käytetään (lähinnä harjaantumattomat kirjoittajat) niin sanottuna yleiskonnektiivina yhdistämään laajoja ja irrallisia kokonaisuuksia toisiinsa. Tällöin voi ajatella kertojan antavan tai sysäävän lukijalle tulkinnanvapauden tai -taakan. Kuudennen ja seitsemännen virkkeen reemaosat sisältävät yllättäviä elementtejä: *antaisin kaikille tietokoneen ilmaiseksi, pelaisin sitten heidän kaikkia maailman pelejä, pelaisin kyllä koko ajan wowia*. Kahdeksas virke täsmentää seitsemännen virkkeen reemaa ja teemankulku on siten näiden virkkeiden välillä etenevä. Kirjoittaja ei ole käyttänyt kahdeksannessa virkkeessä välimerkkiä vaan on yhdistänyt lauseet tekstuaalisella teemalla (*ja*) toisiinsa. Virkkeessä rinnastetaan asiat, jotka eivät näytä ainakaan lukijan näkökulmasta

liittyvän toisiinsa. Kirjoitelma päättyy lauseeseen, jossa pronominilla (*se*) viitataan johonkin, joka olisi mahdollisesti kivaa. Hieman epäselväksi jää pronominin referentti: viittaako kirjoittaja sillä edellisen lauseen *tietokone insinööriin* vai koko tekstiin, mikä on melko yleinen kolmasluokkalaisten kirjoittajan lopetustapa.

Ranta (2007: 160) on tutkimuksessaan havainnut, että ne kirjoitelmat, joissa on pysyvän ja hyperteemaisen teemaprogression ohella käytetty kirjoitelman loppupuolella vaihtelevaa teemankulkua, ovat paljon muokattuja tai niiden kirjoittajilla on tekstintuottamisvaikeuksia. Tutkimusten mukaan (vrt. Ranta 2007: 160) sellaisen tekstin laatu on usein huonontunut, johon kirjoittaja on tuottanut paljon uusia ideoita kirjoitusprosessin loppupuolella. Tietokone-kirjoitelman kirjoittaja vaikuttaa tuottaneen kuudennesta virkkeestä lähtien uusia toiveita unelmien päivän suhteen. Niin sanotusti parempaan lopputulokseen kirjoittaja olisi kenties päässyt syventymällä jompaan kumpaan alussa mainittuun toiveeseen: *saisin pelata koko päivän tietokonetta* tai *se että pääsisin kaikkialle ilmaiseksi*.

5.3. Epäskemaattinen mielikuvituspäivä

Mielikuvitteellisesta päivästä epäskeemaisesti kirjoitti yhteensä neljä oppilasta: kolme kolmasluokkalaista (kaksi poikaa ja yksi tyttö) ja yksi neljäsluokkalainen (poika). Tosin kaksi neljäsluokkalaisten kirjoittamaa kirjoitelmaa merkitsin osittain toteutuneeksi ja osittain kuvitteelliseksi, koska kirjoitelmat sisälsivät toteutuneiden tapahtumien lisäksi mielestäni myös kuvitteellisia asioita (esimerkiksi raketilla lentäminen, hevosen ostaminen yhdessä kaverin kanssa).

Kirjoitelman (3PS10) alku lupailee jännittävää seikkailua tietokoneen sisällä, mutta kolmannesta virkkeestä lähtien kirjoittaja kertoo lempipeleistään. Vaikuttaa siltä, että kirjoittajan oli tarkoitus kuin ohimennen mainita lempipeleistään, mutta tästä sivujuonteesta kasvoikin koko kirjoitelman mittainen selostus.

1) Minun unelmien päivä kertoo kun olen tietokoneen sisällä. 2) Siellä minä olen netissä ja pelaan pelejä. 3) Minä tykkään miekkailu peleistä ja tappelu peleistä joten pelaan niitä. 4) Minä tykkään yhdestä tietystä, siinä tapellaan miekoilla ja siinä voi ostaa uusia miekkoja ja panssareita, jalkasuojia, kilpiä, kenkiä ja kypäriä rahalla. 5) Siinä tapellaan toisia vastaan. 6) Minä tykkään siitä pelistä koska siinä on miekkoja ja kilpiä. (3PS10.)

Peli-kirjoitelman teemankulkua hallitsevat *minä* ja *pelejä*. Alussa kirjoittaja kertoo missä hän haluaisi olla unelmien päivänä ja mitä hän siellä tekisi, jonka jälkeen kirjoittaja keskittyy kuvailemaan yhtä tiettyä peliä, ja siihen kirjoittaja viittaa ainoastaan *se*-pronomiinilla. Heti toisen virkkeen alussa on sivuteema (*siellä*), joka paikallistaa *minän* tietokoneen sisään. Kirjoitelman ensimmäisen virkkeen reema on lupaava, ja luultavasti se synnyttää lukijan mielessä odotuksia, joita kirjoitelma ei loppujen lopuksi pysty lunastamaan; kirjoitelma keskittyy pääasiassa pelimieltymysten kuvaamiseen ja pelisäännöistä kertomiseen. Seikkailu tietokoneen sisällä ei siis pääse alkua pidemmälle.

1) Unelmienipäivä on sellanen että kaikki on tehty karkista joka ei lihota. 2) **Kaiki talon seinät, ovet, kaapit ja ovet.** 3) Seinistä voi haukata karkkia mutta se ei lihota yhtään. 4) Lumi olisi hattaraa sade pisarat olisi coca-colaa. 5) **Kukat on tikkareita.** 6) Saa mennä ilmaseks linnanmäkeen mun mielest vuoristorata on linnanmäen paras laite. 7) **Linnun rataki on tosi hauska.** 8) sit mä saisin relata kokoajan ja mull ois sellasii pastillei jotka antaa kauheesti voimaa. 9) * Sen verran ett joka kerta ku syö yhen pastillin nii jaksaa nostaa yhen kilon enemmän. 10) mä söisin päiväs ainaki viis pastillii. 11) **Eikä tarvis mennä kouluun kahteen viikkoon sais tehä mitä vaan mitä ikinä halua.** 12) Sit mikään ei maksai yhtään. 13) **Saa mennä vaan kauppaan ottaa sielt tavaraan ja lähtee.** (3PK11.)

Kirjoitelman (3PK11) alussa kirjoittaja mainitsee unelmiensa päiväksi maailman, jossa kaikki on tehty ei-lihottavasta karkista. Neljä seuraavaa virkettä erittelee asioita ja esineitä, jotka edustaisivat erilaisia makeisia: *lumi olisi hattaraa sade pisarat olisi coca-colaa*. Teemankulkua voi täten kuvata jakautuvaksi reemaksi viidenteen virkkeeseen saakka. Kuudennesta virkkeestä lähtien kirjoitelman loppuun asti teemat vaihtuvat tiheään: kirjoittaja kertoo Linnanmäestä, voimaa antavista pastilleista, kouluvapaasta ja vapaudesta laajemminkin ja kaiken ilmaisuudesta, jolloin mikään ei maksaisi mitään. Kuudennen virkkeen sisällä olevan toisen teeman (*vuoristorata*) ja seitsemännen virkkeen teeman (*linnun*

rataki) voidaan katsoa perustuvan pääteltävään teemankulkuun: Pääteltävän teeman erikoistapauksena on erisnimen tuominen tekstiin uutena asiana Tällöin luotetaan lukijan tekstinulkoiseen tietoon tai päättelytaitoon, joihin kumpaankin liittyy skeemojen käyttö (vrt. Daneš 1974: 118–120). Lukijan siis oletetaan tietävän, että Linnanmäki on huvipuisto ja Vuoristo- ja Linnunrata ovat huvipuiston laitteita. Vaikuttaa siltä, että puhekielisyyss lisääntyy samassa tahdissa teemankulullisen rikkonaisuuden kanssa. Tämä saattaisi viitata esimerkiksi motivaation laskuun tai kirjoittajan keskittyneisyyden herpaantumiseen, jonka seurauksena alttius uusien teemojen luomiseen lisääntyy (vrt. Ranta 2007: 160).

1) Heräsin aamulla klo 09.30 ja minusta tuntui että tänään tapahtuisi jotain hauskaa. 2) Aamupalan jälkeenmenin ulos. 3) Ulos tultuani mietin miksi muka en menisi metsään. 4) Vaikka äitini oli kieltänyt että sinne ei saamennä koska siellä asui noita. 5) Mutta päätin mennä. 6) Olijo päivä kun tulin vanhan mökin luokse. 7) Mökki oli hirmuisen näköinen kun katosta roikkui hämähäkin seittejä menin sisään ovesta joka repsotti. 8) Oi miten hämmästyin sisällä oli aivan ihan eri laista. 9) Etkyllä ole nähnyt mitään yhtä ihanaa, huone oli täynnä tikkareita. 10) Toinen huone oli täynnä tofee palloja. 11) Ja kolmannessa huone oli tayna sänkyjä. 12) Jäin ihan vähäksi aikaa ja nukahdin. 13) Olijo myöhä ilta. 14) Lähdin kotiin. 15) kotona söin iltapalaa. 16) Jamenin nukkumaan. (4PS12.)

Mökki-kirjoitelma (4PS12) kehittelee alusta saakka jännittävää kertomusta erilaisin vihjein ja sanavalinnoin: äidin kiellon piittaamattomuus, noita, hirmuisen näköinen vanha mökki, minkä jälkeen kirjoitelmassa tapahtuu yllättävä käänne: mökki on aivan toisenlainen sisältä. Kirjoitelma sisältää Labovin esittämiä (ks. kuudes luku) kertomuksen osia: ankkuroinnin (kertomus niin sanotusti ankkuroidaan esimerkiksi satu-genreen), tapahtuma-ajan ja -paikan (*ulos tultuani mietin miksi muka en menisi metsään*) sekä keskeiset henkilöt (*minä*) ja käännekohdan (*Oi miten hämmästyin sisällä oli aivan ihan eri laista.* 9) *Etkyllä ole nähnyt mitään yhtä ihanaa*), jossa tapahtuu jotain normaalista poikkeavaa. Kirjoitelmasta kuitenkin puuttuu ratkaisuosio, jossa monimutkaistavaan toimintaan haetaan jonkinlaista ratkaisua. Neljännessätoista virkkeessä kirjoittaja luopuu lopullisesti mahdollisuudesta niin sanottuun kertomukselliseen ratkaisuun ja noudattaa pitkälti skriptikirjoitelmien lopetustyyliä. Lisäksi kirjoitelmasta jää uupumaan arviointiosio, jossa on mahdollista arvioida tapahtumia esimerkiksi siitä näkökulmasta, oliko toimittu oikein vai väärin.

Kirjoitelman ei tarvitse sisältää läheskään kaikkia, jos ainuttakaan, Labovin esittämistä kertomuksen osioista ja silti kirjoitelma on mahdollista lukea kertomuksena. Päädyin luokittelemaan tämän tyylliset kirjoitelmat epäskemaattiseen luokkaan lähinnä siitä syystä, että kirjoittaja ei hyvästä yrityksestä huolimatta pysty pitämään kertomuksen lankoja loppuun asti käsissään ja solmimaan niistä kertomuksellisen lopun. Kirjoitelma on oiva esimerkki siitä, kuinka osa epäskemaattisista kirjoitelmista tavoittelee eri keinoin, ja mielestäni monen kirjoitelman kohdalla onnistuneesti, kertomuksellisuutta. Tällaisista kertomuksellisuutta lähentelevistä kirjoitelmista yleensä loppua kohden katoaa ote/näkemys, jolloin lopetus tulee aivan yllättäen tai laimeasti (esimerkiksi nukkumaan meno).

5.4. Huomioita epäskemaattisista kirjoitelmista

Epäskemaattisen luokan neljäsluokkalaisten kirjoittamia kirjoitelmia leimaa kahtiajako epäkoherentteihin ja alkamattomiin kirjoitelmiin. Epäkoherenttien kirjoitelmien teemankulku on epäselvää tai kirjoitelmassa on häiritsevissä määrin teemakatkoksia tai -aukkoja. Epäloogisuus kirjoitelmissa aiheutuu muun muassa välimerkkien puutteellisesta hallinnasta, yllättävistä kronologisista ja/tai lokaalisista siirtymistä sekä virheellisistä tai kummallisista viittauksista. Epäloogista kirjoitelmaa oli vaikea, ellei mahdotonta nimetä, koska kirjoitelma sisälsi runsaasti erilaisia asioita ja tapahtumia minkään nousematta erityiseksi kohokohdaksi. Alkamattomat kirjoitelmat eivät täytä odotuksia. Ranta (2007: 193) käyttää tästä nimitystä *geneerinen koherenssi*, jolla hän viittaa tekstin geneeriseen rakenteeseen (esimerkiksi sadun lajityypillinen rakenne) ja interaktiivisuuteen (tekstiin latautuneet odotukset ja odotuksiin vastaaminen). Kirjoitelman ollessa geneerisesti inkoherentti sitä ei voi tai ole helppo lokeroida lajityypilliseen lokeroonsa eivätkä tällöin lukijan sisältöä koskevat odotukset ja tekstin toteutunut sisältö kohtaa toisiaan tyydyttävällä tavalla.

Neljäsluokkalaisten epäskemaattisia kirjoitelmia voisi kuvata serialistisiksi ja osassa kirjoitelmia oli havaittavissa selkeästi holistista hahmottamistapaa (ks. Matilainen 1993: 25; ks. luku 7). Holistisuuteen pyrkivät kirjoitelmat (esimerkiksi 4PS12, 4TK1) koettavat

muodostaa aiheesta kokonaisuuden sovittamalla kirjoitelman eri osat pääteemaan sopiviksi. Lisäksi kirjoitelmat sisältävät joitakin yksityiskohtia, joita käyttämällä kirjallinen ilmaisu monipuolistuu. Kuitenkin monet kirjoitelmat toteuttavat vielä serialistista hahmottamistapaa: toiset pystyvät esittämään asiat ja tapahtumat suhteellisen loogisesti esimerkiksi aika- ja tapahtumajärjestyksessä ja toiset järjestävät tapahtumat ennemminkin mieleentulojärjestyksen mukaisesti.

Kolmasluokkalaisten lyhyissä epäskemaattisissa kirjoitelmissa kuvaillaan hyvin tiivistetysti unelmien päivä, jolloin kirjoitelma sisältää unelmien päivän ja lyhyehköt perustelut. Tavanomainen kolmasluokkalaisten epäskemaattinen kirjoitelma muistuttaa lähinnä kuvausta unelmien päivästä perusteluineen. Epäloogisia kirjoitelmia on joitakin. Tällaisissa tapauksissa kirjoitelma ei kerrokaan (esimerkiksi 3PK11) alussa mainitusta unelmien päivästä vaan teemoiksi ilmestyy tiuhaan uusia ja niin sanotusti asiaan liittymättömiä teemoja. Mielikuvitusluokan epäloogiset kirjoitelmat lupaavat alussa lukijalle jännittävää seikkailua, mutta kuin vahingossa hairahtavat kuvailemaan jotakin sivuseikkaa, joka venyy kirjoitelman mittaiseksi selostukseksi/kuvaukseksi. Kolmasluokkalaisten kirjoittajat käyttävät kirjoitelman hahmottamiseen lähinnä serialistista strategiaa ja kuten neljäsluokkalaistenkin, osa hahmottaa ja toteuttaa tapahtumat kirjoitelmassa järjestelmällisesti aika- ja tärkeysjärjestyksessä, ja osa impulsiivisesti ja epäloogisesti (vrt. Matilainen 1993: 71).

Epäskemaattisia kirjoitelmia on nähdäkseni kahdentyyppisiä: kirjoitelmia, jotka ovat edistyneiden/normaalitasoisten kirjoittamia, ja kirjoitelmia, joiden kirjoittajilla on jonkinasteisia hankaluuksia kirjoittamisessa. Tästä voi päätellä, että epäskemaattisuus syntyy kirjoitelmiin karkeasti jaoteltuna kahdella tavalla: ”Murrosvaiheessa” olevien kirjoittajien toimesta ja ”harjoitteluvaiheessa” olevien kirjoittajien toimesta. Edellisten kohdalla epäskemaattisuus ei liity kirjoitusvaikeuksiin ja jälkimmäisten kohdalla epäskemaattisen kirjoitelman syntymisen takana saattavat olla jonkinlaiset vaikeudet yhtenäisen tekstin muodostamisessa. Osa kolmasluokkalaisten, eritoten toivepäivään pohjautuvien, kirjoitelmista muistuttaa listaluokan kirjoitelmia. Erona listaluokan kirjoitelmiin pidin kuvailevia tekstiosuuksia, joita listaluokan kirjoitelmissa ei juurikaan ole.

6. KERTOMUSKIRJOITELMIEN KOHEESIOSTA

Mikä tekee tekstistä kertomuksen eli narratiivin? Kertomuksen määritelmiä on useita ja Frank (2012: 42) vertaa pyrkimyksiä kertomuksen määrittelyyn mielestäni osuvasti faabeliin, jossa sokea mies koskettaa elefantin eri ruumiinosia ja aina yhden osan perusteella hän koettaa arvata, mistä eläimestä voisi olla kyse. Tällä esimerkillä Frank (mt., ms.) tuo osuvasti esille sen, että yksittäiset kertomuksen määritelmät valaisevat kertomuksen olemusta aina yhdestä näkökulmasta kerrallaan mutta tyhjentävään kertomuksen määrittelyyn ne eivät yksistään pysty. Pajunen (2012: 18) listaa hyvän kertomuksen ominaisuuksiin kerronnan johdonmukaisen etenemisen, koherenssin, kertojan kyvyn etäännyttää kerronta itsestään ja tarinasta sekä lukijan huomioonottamisen. Kertomuksiksi luokiteltavia kirjoitelmia on aineistossa kaiken kaikkiaan viisi. Näistä viidestä kertomuksesta kaksi on kolmasluokkalaisten (kumpikin tytön kirjoittamia) ja kolme neljäsluokkalaisten kirjoittamia (yksi tyttö ja kaksi poikaa, tosin kirjoitelman 4PK5 kirjoittajan sukupuoli on epäselvä).

6.1. Kertomus toivepäivästä

Toivepäivästä kirjoitti kertomuksen kaksi oppilasta: yksi kolmasluokkalainen tyttö yksi neljäsluokkalainen poika.

1) **Unelmieni päivä** on että olisin perheeni ja ystäväni lähellä joka päivä. 2) *On ihanaa olla jonkun kanssa.* 3) **Yksin** on kauheaa ja yksinäistä olla ja silloin * ei tunnu hyvältä. 4) **Oloni** muuttuu aina tyhjäksi kun olen yksin. 5) **Olen** yksin ja en pysty tehdä mitään muuta kuin katsoa televisiota, kuunnella musiikkia ja ottaa lämmintä kaakaota. 6) **Nuo asiat** saavat minut tuntemaan että en ole yhtään yksin. 7) **En** halua olla yksin se on kaameaa. 8) **Kun on yksin** ei voi ymmärtää olla jonkun kanssa. 9) **Vanhemmillani** on töissä hyvin hyvin myöhään esim isäni tulee vasta kuudelta ja äitini tulee vasta viideltä. 10) **Olen** joka perjanta neljä tuntia yksin vaikken haluakkaan.(3TK1.)

Yksin-kertomuksen toisen virkkeen teemaksi olen analysoinut *jonkun kanssa* ja sivuteemaksi analysoin *on ihanaa* -rakenteen. Shoren (2008: 57; 1992: 344) tulkinat *on ihanaa* -tyyppisistä rakenteista teemankulun suhteen ovat muun muassa seuraavanlaiset:

(- -) modaaliset ja metatekstuaaliset ilmaukset eivät edistä teemankulkua, vaan ne kertovat suhtautumisesta asiaan ja niitä käytetään jäsentämään tekstiä. Varsinainen teemankulku tapahtuu niiden yhteydessä syntaktisesti alisteisissa lauseissa. (Shore 2008: 57.)

Shore on tulkinut *on ihanaa* -tyyppisen rakenteen myös teemaksi: **On ihanaa, kun kissa kulkee viskellen villiä häntäänsä** (Shore 1992: 344). Lauseiden teemankulkua on monesti hedelmällisempää Shoren mielestä tulkita monitasoisesti kuin siten, että lauseilla ja lausekomplekseilla olisi vain yksi merkitys/tehtävä. Tällä Shore ymmärtääkseni tarkoittaa, että vaikka teemaksi tulkittaisiin *on ihanaa* -rakenne, voidaan reemana olevasta lauseestakin analysoida vielä teema.

At the clause complex rank, the embedded clause is the Rheme, and it, in turn, can be analysed for its Theme-Rheme structure. It seems to me that this kind of many-layered analysis comes closer to capturing the complexity of meaning than an analysis that looks at clauses and clause complexes as if they involved only one strand of textual meaning. (Shore 1992: 344.)

Tulkitsen, että *on ihanaa* -tyyppisessä rakenteessa on tässä kohdin kyse topikaalistuksesta. Tällä tavoin toisen ihmisen läheisyyden ihanuus ja yksinolon kauheus toistensa vastakohtina korostuvat. Kertoja koettaa kuvailla lukijalle yksinäisyyden aiheuttamia tunteita ja keinoja välttää sitä. Teemankulku on pääasiassa pysyvää, sillä teemana on useimmiten kertoja (*minä*) tai yksinolo (*yksin, kun on yksin, se*), Kertomuksen lopussa, yhdeksännen virkkeen kohdalla, teemaksi nousee vanhemmat, joita ei ole aiemmin kertomuksessa mainittu. Tosin heti ensimmäisen virkkeen reemassa puhutaan perheestä, johon vanhemmat oletusarvoisesti kuuluvat. Samassa virkkeessä on jakautuva reema, joka tarkoittaa reeman jakautumista kahteen tai useampaan teemaan: *vanhemmat* → *isä* ja *äiti*.

1) Aamualkoi mukavasti porealtaassa, kun suuri limainen sammakko hyppäsi altaaseen olin vähällä saada sydän kohtauksen. 2) *Hei kela* vähn mennään takaisin alkuun. 3) Aamualkoi mukavasti porealtaassa kunellen musiikkia ja juoden pirtelöä. 4) Tänään on erityinen päivä sillä tänään kirjani julkaistaan. 5) Kirjani nimi on, Onko nöртеillä sydän? 6) Pitäisi lähteä julkistamistilaisuuteen minä puin juhlavaatteett. 7) *Nyt tulisi kiire* bussiin. 8) *oneksi ehdin* bussiin, ja julkistamistilaisuus voi alkaa. 9) Kun viimein tulin julkistamis tilaisuudesta oli myöhä ilta ja menin nukkumaan. 10) *Enen kuin nukahdin* ajatelin vielä tätä päivää. Ja tilaisuutta. Loppu. (4PK2.)

Toisessa toivepäivään pohjautuvassa kertomuksessa (4PK2) kirjoittaja puhuttelee toisessa virkkeessä lukijaa, jolloin kyse on metafiktiivisyydestä: *hei kela* vähn mennään takaisin alkuun, minkä jälkeen hän aloittaa kertomuksen uudelleen hieman toisenlaisella aloituksella. Analysoin puhuttelun kokonaisuudessaan intersoonaiseksi teemaksi, koska siinä kirjoittaja puhuttelemalla lukijaa tuo ilmi tekstin fiktiivisyyden (fiktiota fiktioista) ja sen mahdollisuuden palata ajassa taaksepäin ja aloittaa aamu uudelleen alusta. Lause on myös irrallinen muusta kertomuksesta, kuin välihuomautus lukijalle kertojan kaikkivoipaisuudesta kertomuksen kulkuun nähden. Toisaalta lauseen voisi tulkita sivuteemaksi, jonka tehtävä on fokusoida lukijan huomio uuteen aamuun.

Kertomuksessa kirjoittaja käyttää virkkeessä kuusi ja seitsemän nollapersoonaa, joilla on mielestäni tematisoiva/fokusoiva vaikutus itse prosessiin eikä subjektin: *pitäisi lähteä* ja *tulisi kiire*.²¹ Olen aikaisemmin merkinnyt tämäntyyliisiin virkkeisiin subjektin/teeman kohdalle ellipsin, vaikka kirjaimellisesti kyse ei aina ole ollut niin sanotusta oikeasta ellipsistä. VISK (§ 1177) määrittelee ellipsin siten, että kahdella peräkkäisellä lauseella tai lauseenosalla on jokin yhteinen jäsen ja se on pääteltävissä myös virke- ja puheenvuoron ylitse.

Kirjoitelma sisältää runsaasti kvantiteettivirheitä (*kunellen*, *juhlavaatteett*, *oneksi*, *enen*, *ajatelin*, *tättä*). Elomaan (2000:134–135) mukaan varsinaiset kirjoitusvirheet (joihin lukeutuu kirjainten puuttumiset, liikaa olevat kirjaimet ja väärät kirjaimet) ovat yleisiä kielikylpypojilla. Tutkimuksessa (mt.,ms) kielikylpypojien virheisyysprosentti oli suurin juuri kvantiteettivirheiden kohdalla. Eniten kvantiteettivirheitä tehtiin Elomaan mukaan (mt.,

²¹ Toivepäivästä kertovissa listakirjoitelmissa (ks. luku 4.1) käytetään myös johdonmukaisesti nollapersoonaa.

ms.) juuri kaksoiskonsonanttien yhteydessä. Syynä Elomaa (mt.,ms.) pitää ruotsinkielen vaikutusta, koska ruotsin kielessä vokaalin pituus jää aina merkitsemättä ja konsonantin pituus useissa tapauksissa. Konsonantin kestossa tapahtuneet virheet ovat Elomaan (2000: 135) mielestä nimenomaan kvantiteettivirheitä eikä astevaihteluvirheitä, sillä äidinkielen astevaihtelu ei tuota yleensä ongelmia kuin suomea vieraana kielenä opiskelevalle.

Kummatkin toivepäivään pohjautuvat kertomukset, Yksin-kertomus (3TK1) sekä Kirjan julkistamis -kertomus (4PK2), ovat kertomusluokan rajamaastossa. Toisin sanoen kummassakin kirjoitelmassa on sellaisia piirteitä, joita tyypillisessä kertomusluokan kirjoitelmassa ei ole/ei saisi olla: jonkin verran tai liian paljon kirjoitusvirheitä, hieman epäloogisuutta/omituisuutta ja lyhyys. Kuitenkin Yksin-kertomus käsittelee aihetta mielestäni kypsästi, Matilaisen (ks. luku 7.) termiä käyttäen analyttisesti. Kirjan julkistamis -kertomus on puolestaan aiheeltaan poikkeava ja siitä on havaittavissa niin sanotusti ymmärrys kertomuksellisuudesta/narratiivisuudesta, fiktion mahdollisuuksista.

6.2. Kertomus mielikuvituspäivästä

Mielikuvitukseen pohjautuvan kertomuksen kirjoitti kolme oppilasta: yksi kolmasluokkalainen tyttö ja kaksi neljäsluokkalaista, toinen tyttö ja toinen poika.

1) Minun unelmieni päivä on kun olisin lentänyt avaruuteen, Avaruudessa minä näkisin kuu-ukon, ukko olisi avaruus koulussa 3luokalla. 2) Hänen nimi olisi: Pötti. 3) Pötti olisi 9v. 4) Hänestä tulisi minun tosi hyvä ystävä ja hän opettaisi ja neuvoisi kaiken minulle. 5) Pötti opetti minulle esimerkiksi kun Suomessa kirjoitetaan moi niin siellä kirjoitetaan iom. 6) Se oli tosi hassua että siellä kirjoitettiin sanat väärin-päin. 7) Meillä oli Pötin kanssa niin hauskaa että Pötti tuli katsomaan Kauniaisiiin. 8) Mutta yhtäkkiä Pötti ei osannut niitä asioita mitä olisi pitänyt. 9) Ja hänen piti mennä takaisin hänen omaan kotiin mutta me keksimme kirjepöllöt saimme pöllöt jolle aina annoime kirjekuoren että ne pöllöt kuljettaisi niitä kirjeitä. (3TK3.)

1) Aamulla kun heräsin näin kaksi tonttulakkia ikkunassa. 2) Olin hyvin utelias ja menin katsomaan. 3) Kun astuin ovesta ulos näin kaksi tonttua tekemässä lumilinnaa. 4) Tontut ensin säikkyivät mutta kun annoin heille molemmille piparit he rauhottuivat. 5) Kysyn mistä he tulivat ja * mitkä heidän nimensä olivat. 6)

Heidän nimensä olivat Tipsa ja Pipsa. 7) He olivat tulleet korvatunturilta. 8) He kertoivat minulle että heidän pitäisi saada tonttuja lisää. 9) He kysyivät minulta jos haluaisin tulla viikoksi Korvatunturille auttamaan. 10) Saisit myös Jouluaattona tulla mukaan jakamaan lahjoja. 11) Tietenkin suostuin ja niin lähdimme Poroilla. 12) Kun tulimme Korvatunturille minulle esiteltiin joulupukki, joulumuori ja tietenkin tontut. 13) Minulle esiteltiin työpajat ja porotallit. 14) Sitten joulupukki kertoi kaiken. 15) – Lapsilla on liikaa toivomuksia eikä meillä riitä tontut. 16) Sinä voisit olla tonttu myös mutta oikeastaan pyysimme sinut sen takia että voisit suostutella meidän vanhat tontut jatkamaan työtänsä. 17) Menin Tonttujen luokse. 18) Sanoin heille että ei lapsilla ole kivaa jos te ette jatka lahjojen tekemistä. 19) Tontut vain murjottivat ja sanoivat: Mitä me saamme. 20) Emme mitään. 21) Silloin minä keksin: Eikö joulun tarkoitus olekkin ilahduttaa muita? 22) Silloin tontut miettivät ja ajattelivat: Kyllä meilläkin pitäisi olla hauskaa koska lapsilla on hauskaa. 23) Me ilahdutamme heitä. 24) Niin he alkoivat jatkaa työtä. 25) Minä sain paketoita paketoita. 26) Minua alkoi väsyttää koska kello on jo 9.00. 27) Menin nukkumaan hetkeksi kunnes joulupukki herätti minut. 28) Lähdimme jakamaan lahjoja ja joulupukki antoi minulle monta kasaa paketteja. 29) Hän hyvästeli minut ja * antoi monta halia menin kotiin avasin lahjat ja menin nukkumaan. (4TS4.)

1) Aamulla, kun heräsin kävin syömässä ja puin päälleni. 2) Sen jälkeen menin kouluun. 3) Koulussa menimme raketilla Karkkilandiaan. 4) Karkkilandiassa opettaja antoi koko luokalle neekerinpusut ja pantteri-karkkipussit. 5) Sen jälkeen menimme karkkimobiililla karkkitehtaalle. 6) Karkkitehtaalla söimme 500 kiloa suklaanappeja. 7) Sitten menimme puntarille ja kaikki painoivat yli 50 kiloa. 8) Sitten lihavuus poliisit pidättivät meidät liika lihavuudesta. 9) Sitten kaikki tekivät pikalahdituksen ja lihavuus poliisit päästivät meidät vapaaksi. 10) Menimme poliisi asemalta vaahtokarkki vuorille vuorikiipeilemään. 11) Me emme saaneet turva köysiä. 12) Suurin osa piti neliapiloita kädessään kun kiipesimme vuorta. 13) Kun kaikki olivat huipulla hyppäsimme sieltä toffeepuroon joka vei meidät takaisin rakettillemme. 14) Me lensimme takaisin kouluun ja sitten kävelin kotiin ja pesin hampaat ja menin nukkumaan ennen kuin nukahdin mietin mielessäni – Olipas mukava päivä. 15) Sen jälkeen nukahdin. (4PK5.)

Teemankulku mielikuvituskirjoitelmissa on niin sanotusti vaihtelevasti pysyvää: esimerkiksi parin lauseen verran teemankulku on etenevää (kirjoitelmassa 3 ensimmäisen virkkeen sisällä), jonka aikana reemoissa esitellään esimerkiksi uusi henkilö (*kuu-ukko*). Esittelyn jälkeen uudesta tulee tuttu ja sen voi sijoittaa teemapaikalle. Teemapaikalle ei siten sijoitu täysin uutta tai sellaista asiaa, joka ei olisi pääteltävissä asiayhteyden /maailmatiedon perusteella.

Tonttu-kirjoitelmassa teemankulku on paikoitellen pysyvää mutta pysyvyys ei tarkoita sitä, että teemana olisi täysin sama sana. Leksikaalista koheesiota luo toisto, mutta jotta toisto ei kääntyisi itseään vastaan, voi siihen tuoda vaihtelua esimerkiksi käyttämällä synonyymeja ja/tai parafraaseja. Tonttu-kirjoitelmassa kirjoittajan kertoessa teemasta eri näkökulmista (*tontut, me, he*) hän viittaa teemaan luonnollisesti eri personapronominilla. Kertomuskirjoitelmille onkin tyypillistä sujuva näkökulmien vaihdos, johon liittyy myös suoran esityksen upottaminen tekstiin siten, että se sopii kerronnan kulkuun eikä lähde elämään niin sanotusti omaa irrallista elämäänsä kuten epäskemaattisissa kirjoitelmissa (eritoten hevosaiheiset kirjoitelmat).

Karkkilandia-kirjoitelmassa kirjoittaja käyttää paljon sivuteemoja, jotka kuljettavat teemoja (teemankulkua voi luonnehtia pysyväksi, koska useimmiten teemana on *me*) paikasta toiseen. Toisin sanoen ne antavat puitteet teeman tulkinnalle. Tasoltaan heikompi tai epävarmempi kirjoittaja käyttää puitteiden ja näkökulman luomiseen sen sijaan yleensä *ja sitten* tai *sitten* -sidosta sivuteemojen sijaan. Karkkilandia-kirjoitelmassakin tekstiä sidostetaan paikoitellen tekstuaalisilla teemoilla (*sitten, sen jälkeen*) mutta tapahtumasta tai asiasta toiseen siirtymistä ei kuitenkaan viedä niiden avulla eteenpäin päätoimisesti.

6.3. Huomioita kertomuskirjoitelmista

Kertomuskirjoitelmille on nähdäkseni ominaista holistisuus ja pienet yksityiskohdat (ks. 7. luku: Matilaisen mainitsemat hahmottamisstrategiat), jotka rikastuttavat olemassaolollaan kertomusta. Esimerkiksi:

Suurin osa piti neliapiloita kädessään kun kiipesimme vuorta. (4PK5.)

Tontut ensin säikkyivät mutta kun annoin heille molemmille piparit he rauhottuivat. (3TS4.)

Pötti opetti minulle esimerkiksi kun Suomessa kirjoitetaan moi niin siellä kirjoitetaan iom. (3TK3.)

Hei kelaä vähän mennään takaisin alkuun. (4PK2.)

Frank (2012: 42) tarkastelee kertomuksen rakennetta muun muassa kahdesta näkökulmasta: horisontaalisesta ja vertikaalisesta. Horisontaalisen näkökulman yhteydessä hän hyödyntää William Labovin näkemyksiä kertomuksesta, mistä käytetään myös nimitystä Labovin narratiivinen lause (määrittelee kertomuksen; 5 Ws + H= What, Why, When, Where, Who and How). Horisontaalisesti käsitettynä kertomus voidaan jakaa Labovin (1972: 363–375) mukaan seuraavanlaisiin osiin: abstraktiin (*abstract*), orientaatioon (*orientation*), komplikaatioon (*complicating action*), ratkaisuun (*resolution*), arviointiin (*evaluation*) ja päätäntään (*coda*). Labovin narratiivinen lause toteutuu mielestäni kertomuskirjoitelmissa, ei ehkä täydellisesti, mutta suurin osa kertomuksen osista on löydettävissä jokaisesta kertomuksesta. Abstraktissa ilmoitetaan, että kertomus aiotaan kertoa ja usein tässä kohtaa kertomus niin sanotusti ankkuroidaan tiettyyn genreen (esim. satu, reportaasi yms.) Orientaatiiossa kerrotaan tapahtuma-aika ja -paikka sekä keskeiset henkilöt. Komplikaatio-osiossa tapahtuu yleensä jotain normaalista poikkeavaa, joka vaatii kertomuksen henkilöitä reagoimaan. Ratkaisuosiossa monimutkaistavaan toimintaan haetaan ratkaisua. Arviointiosiossa arvioidaan tapahtumia: oliko toimittu oikein vai väärin? Päätännässä osoitetaan jollakin tavoin kertomuksen päättyneen. Labov (mt., ms.) kuitenkin huomauttaa, etteivät kertomukset noudata orjallisesti kerronnan kaavaa.

Kirjoitelmien jaottelu skripti-, lista-, epäskemaattiseen ja kertomusluokkaan antaa kaikille muille, paitsi kertomusluokan kirjoitelmille, ei-kertomuksellisen leiman. Tällainen luokittelu noudattaa klassisen narratologian määritelmiä kertomuksellisuudesta. Olen tutkielmassani viitannut muutamassa kohdin Fludernikiin ja lopuksi haluaisinkin vielä ottaa esille hänen ajatuksiaan kertomuksellisuudesta.²² Fludernikin näkemykset narratiivista kytkeytyvät jälkiklassiseen narratologiaan ja haastavat sekä tulkitsevat uudella tavalla klassisen narratologian käsitykset esimerkiksi kertomuksen niin sanotuista pakollisista ominaisuuksista, kuten juonesta. Lisäksi Fludernikin ajatukset kerronnallisuudesta antavat hedelmällistä näkökulmaa kirjoitelmiin, jotka tutkielmani luokittelun ansiosta saivat ei-kerronnallisen leiman.

²² Myös David Hermanin ajatukset/käsitykset narratiivisuudesta olisivat mielenkiintoisia ja hedelmällisiä ottaa esille kirjoitelmien kertomuksellisuuden pohdinnan yhteydessä.

Rimmon-Kenan määrittelee kertovan ja ei-kertovan tekstin seuraavanlaisesti: Ei-kertovat tekstit koostuvat väitelauseista, jotka ovat totta samanaikaisesti. Tällaisten ilmausten maailmassa ei ole ajallista peräkkäisyyttä eikä myöskään näin ollen tarinaa. Kertovissa teksteissä on tarina-aineksia, tapahtumia, jotka luovat ajallisen peräkkäisyyden. (1991: 24.) Fludernik (1996: 13–14, 16; 2010) pitää suullista kerrontaa luonnollisena kertomuksena ja kertomisen prototyyppinä. Fludernik (1996: 29, 63, 70; 2010: 19) esittää, että kertomuksessa ei ole keskeistä juoni ja tarina vaan jonkin toimijan ja kokijan tietoisuuden läsnäolo. Kertomuksessa ei välttämättä tarvitse olla loogista tai kronologista juonta, joita klassisessa narratologiassa pidetään kerronnan prototyyppinä, sen sijaan kertomuksen vaatimuksena on inhimillinen kokija; olennaista on nimenomaan kokemuksellisuus. Kokemuksellisuus syntyy siitä jännitteestä, joka on kerrottavuuden ja tarinan idean välillä (Fludernik 2010: 24). Kokemuksellisuuden käsitteen kautta Fludernik (2010: 19) pyrkii sanojensa mukaan kuvaamaan tarinankerronnan päämäärää ja tarkoitusta prosessina. Kertomuksen vaikuttavuus on Fludernikin mukaan riippuvainen siitä, mikä on kertomuksen syy, eli miksi se halutaan kertoa. Kokemus varastoituu muistoksi, joka tuotetaan uudelleen kertomuksen muodossa, mikäli sillä oli emotionaalista merkitystä kertojalle. Kerronnallisuus muodostuu Fludernikin (2010: 20; ks. myös Kirstinä 2000: 106) mukaan kokemuksen tarkastelun, uudelleenjärjestelyn ja arvioinnin (joka on tarinan idea) yhteydestä. Kerronnallisuus on siis välitettyä kokemuksellisuutta ja kokemuksellisuus on kerrottavuuden ja tarinan idean välistä dynamiikkaa (2010: 24, 22). Kertomuksen tarkoitus olisi siis kuvata inhimillistä tajuntaa eikä niinkään tapahtumien ketjua. Tekstin ymmärtäminen narratiiviksi tapahtuu lukemisen prosessissa, toisin sanoen lukuprosessi tekee kertomuksesta kertomuksen. Kerronnallisuus ei ole siis Fludernikin näkemyksen mukaan tekstin ominaisuus vaan lukijan siihen liittäminen ominaisuus. (Fludernik 1996: 34–35; Fludernik 2010: 18; ks. myös Kirstinä 2000: 125.) Tämä näkemys kerronnallisuudesta on nähdäkseni verrattavissa Kalliokosken näkemykseen tekstin koherenssista: koherenssi ei ole tekstin ominaisuus, vaan lukiessamme pyrimme koherenttiin tulkintaan, hahmottamaan edessämme olevan tekstin kokonaisuudeksi (–) (Kalliokoski 2005: 225).

7. LOPPUPÄÄTELMÄT

Hyvän kirjoitelman tunnusmerkkejä teemankulullisesta näkökulmasta ovat lineaarisen eli etenevän sekä pysyvän ja hyperteemaisen teemaprogression käyttö. Toisin sanoen monipuolisen teemarakenteen voidaan ajatella ennakoivan hyvää kirjoitelmaa. (Ks. Ranta 2007: 81–82.) Toisaalta ainoastaan teemarakenteen tarkastelu ei välttämättä anna totuudenmukaista kuvaa vahvasta tai heikosta kirjoitelmasta; myös reeman sisällön analyysillä on merkitystä. Esimerkiksi kaksi kirjoitelmaa voi olla teemarakenteeltaan ja teemankulultaan samankaltaiset: kummassakin on yksinkertainen teemarakenne ja pysyvä teemankulku. Silti toinen kirjoitelma voi olla kokonaisrakenteeltaan koherentti ja toinen inkoherentti. Tämä johtuu nähdäkseni juuri reemasta, joka koherentissa kirjoitelmassa ei rönseyli liian kauas aiheesta. Inkoherentin kirjoitelman reemat puolestaan voivat olla sisällöllisesti hyvin kirjavia ja toisiinsa liittymättömiä. Reeman analysointi on olennaista juuri pysyvän teemankulun yhteydessä, sillä muissa teemankulun tyypeissä reeman sisältö tulee ilmi teemankulun analyysin yhteydessä, ilman että siihen pitäisi kiinnittää erityistä huomiota: Lineaarisisessa teemankulussa uusi teema tulee edeltävästä reemasta. Jakautuvassa reemassa kaksi teemaa tai useampi teema pohjautuu samaan reemaan. Hyperteemassa (päättävä teema) teemat ovat usein tekstin topiikin alakäsitteitä ja edellyttävät lukijalta päättelytaitoa ja/tai tekstinulkoista tietoa. Tiivistysteemassa teeman korrelaatti löytyy laajemmasta tekstinosasta kuin aiemmassa tekstiyhteydessä esiintyneestä teemasta tai reemasta.

Aineistoni kirjoitelmat jakautuvat seuraavanlaisesti tekstityyppiluokkiin: Skriptityyppisiä kirjoitelmia kirjoitti yhteensä kuusitoista oppilasta, jotka kaikki olivat neljäsluokkalaisten kirjoittamia. Sukupuolijakauma on selkeästi tyttöpainotteinen: kolmesta tytöstä ja kolme poikaa kirjoitti skriptimäisen tekstin. Listakirjoitelmiin kertyi yhteensä viisitoista kirjoitelmaa: neljätoista kolmasluokkalaisilta ja yksi neljäsluokkalaiselta. Pojat kirjoittivat noin kaksi kertaa enemmän listakirjoitelmia kuin tytöt. Epäskemaattisen kirjoitelman kirjoitti kaksikymmentä kolmasluokkalaista, joista neljätoista on tytön ja kuusi pojan kirjoittamaa. Kymmenen neljäsluokkalaista, viisi tytöstä ja viisi poikaa, kirjoitti epäskemaattisen kirjoitelman. Kertomuksiksi luokiteltavia kirjoitelmia syntyi yhteensä viisi.

Kaksi kolmas- ja kolme neljäsluokkalaista kirjoitti kertomustyyppisen kirjoitelman. Kummatkin kolmasluokkalaisten kirjoittamat kirjoitelmat ovat tyttöjen kirjoittamia mutta neljäsluokkalaisista kirjoittajista kahden sukupuoli jäi hieman epäselväksi. Ne on merkattu kuitenkin poikien kirjoittamiksi ja yksi varmasti tytön kirjoittamaksi.

Vaikuttaa siltä, että tytöt ovat kolmannella ja neljännellä luokalla jonkin verran taitavampia kirjoittajia kuin pojat. Karkeasti luonnehdittuna neljäsluokkalaisten poikien kirjoitustaidot ovat lähellä kolmasluokkalaisten tyttöjen kirjoitustaitoja. Kolmasluokkalaisista tytöistä (yhteensä 18 tyttöä) neljätoista ja pojista (yhteensä 17) kuusi kirjoitti epäskemaattisen kirjoitelman. Mielestäni epäskemaattisen kirjoitelman voi tietyissä tapauksissa katsoa ennustavan skriptityyppiseen tekstiin siirtymistä. Kolmasluokkalaisista pojista puolestaan kymmenen ja tytöistä neljä kirjoitti listaluokkaan sijoittuvan kirjoitelman, johon kuulumisen saattaa viitata jonkinlaisiin kirjoitusongelmiin. Neljäsluokkalaisista pojista (yhteensä 11) viisi eli noin puolet, ja tytöistä (yhteensä 20) viisi eli yksi neljäsosa, kirjoitti epäskemaattisen kirjoitelman. Neljäsluokkalaisista tytöistä kolmetoista eli vähän yli puolet, ja pojista kolme kirjoitti skriptityyppisen kirjoitelman.

Tavanomaisin teemankulun tyyppi aineistoni kirjoitelmissa on pysyvä teemankulku. Useimmiten unelmieni päivän näkökulma on *minä*-lähtöinen, joten kirjoitelman sisältö liittyy vahvasti *minään* ja *minän* lähipiiriin, mistä johtuen teemapaikan ottaa tavanomaisimmin *minä*. Edistyneet kirjoittajat (eli tyypillisesti kirjoitelmat, jotka ovat sijoittuneet kertomus-, skripti- ja osa epäskemaattiseen luokkaan) onnistuvat tuomaan pysyvään teemankulkuun vaihtelevia näkökulmia sivuteemojen kautta. Sivuteemojen voisi ajatella muodostavan ideationaalisen eli (pää)teemankulun rinnalle niin sanotun sivuteemankulun, joka vaikuttaa (jos sellainen on systemaattisesti havaittavissa) tavallisesti olevan lineaarinen.

2) *Sen jälkeen menin kouluun.* 3) *Koulussa meninme raketilla Karkkilandiaan.* 4) *Karkkilandiassa opettaja antoi koko luokalle neekerinpusut ja panterikarkkipussit.* 5) *Sen jälkeen meninme karkkimobiililla karkkitehtaalle.* 6) *Karkkitehtaalla söimme 500 kiloa suklaanappeja.* (4PK5k.)

Tällainen sivuteemojen käyttö jäsentelee tekstiä hallitusti ja tuo vaihtelua pysyvään teemankulkuun. Tekstuaalisten (esimerkiksi *ja, ja sitten, mutta, sen jälkeen*) ja

interpersoonaisien (*yhtäkkiä, tietenkin*) teemojen kautta kirjoittajan on mahdollista muodostaa koheesiota edistävä teemankulku, jolloin tekstuaaliset teemat muun muassa rinnastavat, luovat syy-seurausyhteyksiä ja kronologisoivat teemaa ja reemaa. Interpersoonaisen teeman kautta kirjoittajan on mahdollista ilmaista niin sanotusti vaivihkaa asenteitaan ja mielipiteitään. Heikot tai epävarmat kirjoittajat (tyypillisesti löytyvät epäskemaattisesta tai listaluokasta) käyttävät sen sijaan tekstuaalisia teemoja esimerkiksi ketjumaisesti, jolloin koheisiivisuus ennemminkin heikkenee. Tällöin tekstuaaliset teemat luovat esimerkiksi asiayhteyksiä ja rinnastuksia, jotka eivät sujuvasti liity tai ole rinnastettavissa toisiinsa.

2) *Ja **saisi** kaikkea kivaa esimerkiksi jos haluaa vaikka koiran niin joku toisi sen parin minuutin päästä.* 3) *Ja **saisi** herätä milloin vaan ihan rauhassa.* 4) *Ja kun olisi ruoka niin **saisi** päättää mitä söisi ja jälkiruuan **saisi** myös päättää.* (3TK71.)

Heikot kirjoittajat näyttävät käyttävän (mikäli käyttävät) paljon tekstuaalisia teemoja kun taas edistyneemmät kirjoittajat käyttävät tekstuaalisten teemojen ohella sivuteemoja tai vievät kertomusta eteenpäin lineaarisen teemankulun kautta (pysyvän ja/tai hyperteemaisen teemankulun ohella). Toisaalta heikot kirjoittajat eivät käytä välttämättä juuri ollenkaan ideationaalisen teeman ohella muita teemoja, jolloin teemarakenne on pääasiassa yksinkertainen. Osassa kolmasluokkalaisten listakirjoitelmissa ei teemapaikalla ole varsinaista teemaa vaan se jää lukijan tulkinnan varaan tai teemapaikalla on finiitiverbi (*voisi, saisi*). Joidenkin kirjoitelmien kohdalla teema-aukko tai -katkos on vaivaton lukijan täydentää mutta toisiin kirjoitelmiin aukko tai katkos jää epävarmaksi tai täysin epäselväksi lukijasta riippuen. Epäloogisimmissa ja -yhtenäisimmissä kirjoitelmissa teemankulun voi tulkita pohjautuvan hyperteemaan (kirjoitelmissa on pysyvä teemankulku mutta reemassa tuodaan aina uusi ja erilainen toive unelmapäivästä), jonka yläkäsite on unelmat laajasti käsitettynä. Toisin sanoen kirjoitelmassa luetellaan erilaisia unelmia, mutta ne eivät liity välttämättä millään tavoin toisiinsa (ks. 3TK71). Loogisemmassa versiossa hyperteemaan perustuvat kirjoitelmat luettelevat reemassa asioita, joita yhdistää yksi topiikki, esimerkiksi *karkkimaa* (ks. 3PK131).

Elomaan (2000: 256–259) tutkimusaineistossa ²³ varsinkin kielikylpyläiset käyttävät neljännellä luokalla runsaasti ketjuvirkkeitä. Ketjuvirketyylin taustalla on puhekielen vaikutus mutta tyyliä voi pitää myös tottumattoman kirjoittajan tapana rakentaa tekstikokonaisuus; uusi ajatus liitetään entiseen jonkin konnektorin avulla. Elomaa (mt.,ms.) näkee, että tällainen tekstin rakentamistapa on sinällään looginen mutta samalla osoitus siitä, ettei kirjoittaja hallitse muunlaisia kokonaisrakenteita, esimerkiksi argumentointia tai takaumia. Toisaalta tämäntyylisiä rakenteita ei monen kolmas- ja neljäsluokkalaisten odottaisi hallitsevan ilman ketjuvirkkeitäkään. Ketjuvirkkeiden esiintyminen (*ja, ja sitten*) vielä neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa on Matilaisen (1989: 122) mukaan merkki ilmaisun löyhyydestä ja puutteellisuudesta sekä kokonaisuuden hajanaisuudesta. Kehityksen myötä muunlaiset rinnastukset yleistyvät, jolloin aiheen käsittelykin muuttuu kypsemmäksi. Monipuolistuneen rinnastuksen lisäksi alistus- ja relatiivilauseet lisääntyvät. Neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa oli selkeästi havaittavissa *kun*-alistuslauseen lisääntynyt käyttö.

Matilainen (1993: 23–26) ²⁴ luokittelee kirjoitusprosessissa käytettävät hahmottamistavat seuraavanlaisesti: atomistinen, serialistinen, holistinen ja analyttinen. Atomistinen kirjoitelma (Matilainen 1993: 24) koostuu irrallisista ajatuksista. Kirjoittaja luettelee tällöin aiheeseen liittyvät ajatukset peräkkäin eikä hän liitä yksityiskohtia kokonaisuuteen. Atomistista hahmottamistapaa käyttivät lähinnä aineistoni listakirjoitelmien kirjoittajat mutta läheskään kaikkia listaluokan kirjoitelmia ei voi mielestäni kuvata atomistisen jäsentelytavan kautta syntyneiksi.

Osa listaluokan kirjoittajista jäsensi kirjoittamaansa serialistisesti. Serialistinen kirjoitelma (mt., ms.) on ketjumainen. Tällöin kirjoittaja esittää asiat siinä järjestyksessä kuin hän ne muistaa tai ne ovat tapahtuneet. Kirjoittaja käyttää paljon *ja, ja sitten* ja *sitten* sidoksia

²³ Elomaan (2000: 13) väitöskirjan tutkimusaineisto koostuu Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielistä kirjoitelmista peruskoulussa. Kirjoitelmat ovat neljäs-, viides- ja kahdeksaluokkalaisilta. Kielikylpykirjoitelmien rinnalle vertailukohteeksi Elomaa on ottanut saman koulun rinnakkaisluokalla olleiden suomenkielisten viides- ja kahdeksaluokkalaisten vapaamuotoiset äidinkielen kirjoitelmat.

²⁴ Matilainen (1989) on tutkinut 1.–4. luokan oppilaiden kirjoitelmia ja kiinnittänyt hahmottamisstrategiakäsitteen kautta huomiota oppilaiden kykyyn jäsentää annettu aihe kirjoitelman muotoon. Luokittelun tarkoitus on siten kuvata oppilaan taitoa jäsentää kirjoittamaansa ja lukemaansa aineistoa.

yhdistämään lauseita ja/tai virkkeitä toisiinsa. Serialistista tekstin jäsentämistä käyttivät aineistossani lista-, epäskemaattisen ja skriptiluokan kirjoittajat. Tyypillinen listakirjoitelman kirjoittaja käytti virkkeen sisällä lauseiden yhdistämiseen pääasiassa *ja*-konjunktia. Epäskemaattisen ja listaluokan kirjoittajat sovelsivat serialistista hahmottamistapaa niin sanotusti epäloogisesti; he esittivät asiat mieleentulo- tai muistamisjärjestyksen mukaisesti. Sen sijaan skriptiluokan tyypilliset kirjoittajat hyödynsivät serialistista hahmottamistapaa loogisesti ja esittivät asiat kronologisessa järjestyksessä.

Holistinen kirjoitelma (mts. 25) on yhtenäinen kokonaisuus. Kirjoittaja valottaa pääajatusta eri näkökulmista mutta siten, että osat sopivat päteemaan. Yksityiskohdat kirjoittaja osaa sijoittaa siten, että ne rikastuttavat ja monipuolistavat ilmaisua. Aineistoni kirjoitelmista pääasiassa kertomusluokan kirjoitelmissa oli havaittavissa holistisen hahmottamistavan käyttöä. Myös skriptiluokan kirjoitelmissa oli havaittavissa pyrkimystä holistisuuteen mutta epäolennaisiin yksityiskohtiin juuttuminen vei tilaa holistiselta hahmottamiselta. Osa epäskemaattisen luokan kirjoittajista tavoitteli kirjoitelmaansa mahdollisesti holistista jäsentämistä siinä kuitenkin onnistumatta.

Viimeisenä ja kehittyneimpänä hahmottamisstrategiana Matilainen (1993: 25–26) mainitsee analyyttisen hahmottamistavan. Tällaista jäsentämistä käyttänyt kirjoittaja pohtii syitä ja seurauksia. Hän käsittelee kirjoitusaihetta pohdiskellen, esittää syy-seuraussuhteita, erilaisia vaihtoehtoja, yhteenvetoja ja mahdollisesti kritiikkiä. Kirjoitelma voi sisältää esimerkiksi päätelmiä, vertailua ja syvällistä arviointia. Kirjoittaja tuo esille henkilökohtaisia tuntemuksia, reaktioita ja mielipiteitä. Matilainen (mt.,ms.) toteaa, että analyyttisen hahmottamistavan käyttö on harvinaista alakoulussa. Mielestäni analyyttistä hahmottamistapaa ei käyttänyt kokonaisvaltaisesti tai selkeästi yksikään kertomuskirjoitelma. Sen sijaan viitteitä analyyttisen hahmottamistavan kypsymisestä oli kahdessa kertomusluokan kirjoitelmassa (3TK1, 4TS4):

18) Sanoin heille että ei lapsilla ole kivaa jos te ette jatka lahjojen tekemistä. 19) Tontut vain murjottivat ja sanoivat: Mitä me saamme. 20) Emme mitään. 21) Silloin minä keksin: Eikö joulun tarkoitus olekin ilahduttaa muita? 22) Silloin tontut

mieltivät ja ajattelivat: Kyllä meilläkin pitäisi olla hauskaa koska lapsilla on hauskaa. 23) Me ilahdutamme heitä. 24) Niin he alkoivat jatkaa työtä. (4TS4k.)

*3) Yksin on kauheaa ja yksinäistä olla ja silloin * ei tunnu hyvältä. 4) Oloni muuttuu aina tyhjäksi kun olen yksin. 5) Olen yksin ja en pysty tehdä mitään muuta kuin katsoa televisiota, kuunnella musiikkia ja ottaa lämmintä kaakaota. 6) Nuo asiat saavat minut tuntemaan että en ole yhtään yksin. (3TK1k.)*

Yksin-kirjoitelmassa kertoja sanoittaa yksinäisyyden aiheuttamia tunteita ja kuvailee seurauksia ja mahdollisia helpotuskeinoja. Tonttu-kirjoitelmassa on pulmallinen tilanne, jonka kertoja koettaa ratkaista. Ensimmäinen perustelu ei kelpaa tontuille mutta toinen suostuttelukeino toimii, ja tontut ovat halukkaita jatkamaan työtänsä. Kertoja siis loi ongelmallisen tilanteen, johon hän eri vaiheiden jälkeen löysi ratkaisun.

Näin työni lopussa voin todeta teemankulullisen analyysin olleen paikoin ongelmallista, mikä näkyy muun muassa haparointina, epäjohdonmukaisuutena, vaihteluna ja Hakulista (2001: 226) lainaten teemankulullisena polyfoniana. Teemasta ja eritoten sen merkitsemisestä on alan kirjallisuudessa eriäviä näkemyksiä ja analysoijan henkilökohtaiselle tulkinnalle annetaan paljon tilaa. Hakulinen (mts. 219) yhtyy näkemykseen, jossa ajatellaan teema-reema-analyysiin keskittyvän kirjallisuuden sisältävän paljon terminologista monenkirjavuutta ja sekavuutta. Hakulinen (mts. 222) katsoo teema-analyysin kärsivän anglosaksisesta vinoumasta ja viittaa englannin kieleen, jossa lauseen vasemmanpuoleinen konstituentti ja subjekti osuvat usein yksiin. Kielessä, joka ei ole tiukasti SVO-tyyppinen vaan ennemmin pragmaattisesti alikoodattu (jollaiseksi suomen kielen voi luokitella), käytetään deklaratiivilauseen alkuista asemaa Hakulisen (mts. 219, 221–222) mukaan moniin tarkoituksiin; lauseen alkupaikka ei ole siten varattu ainoastaan teemalle tai konstituentille, joka muistuttaa subjektia. Teeman ei ole pakko edustua konstituenttina lainkaan tai ei ainakaan lauseenalkuisena konstituenttina (Hakulinen 2001: 224–225). Omassa työssäni en päätenyt merkitsemään lausetta teemattomaksi, joten analysoin teemaksi esimerkiksi myös verbejä (vrt. Halliday 1990, 1985) ja lauseita (vrt. Shore 1992, 2008). Hakulisen (mts. 224) mielestä kyse on siitä, että analysoinnissa on sekoitettu tematiikka ja lauseen funktio. Hakulinen (mts. 225–226) toteaa, että suomen kielessä teema/tunnettu konstituentti näyttäisi asettuvan finiitiverbiä välittömästi edeltävään

asemaan. Lauseenalussa, topikaalisessa asemassa, sitä vastoin on mahdollista esittää mielipide, kontrasti tai kontroversaalista informaatiota, jotka liittyvät lauseen funktioon eivätkä teemaan (mts. 226). Työssäni olen nimennyt nämä lauseenalkuiset konstituentit sivuteemaksi, tekstuaaliseksi tai intersubjektiviseksi teemaksi.

Hakulisen (2001: 219) mielestä tematiikan pitäisi suuntautua enemmän retoriikkaan, syntaktisen typologian ja tekstisemantiikan puoliväliin, jotta käsitys lauseteeman universaaliudesta voitaisiin murentaa. Diskurssitopiikki on kielestä riippumaton kun taas lauseen teema ei ole. Diskurssitopiikkia Hakulinen luonnehtii (mts. 220–221) pragmaattiseksi käsitteeksi; topiikkeja on siis puhujilla, ei teksteillä. Siten tekstin merkitystä eivät luo ainoastaan lauseet, joista se koostuu, vaan myös päätelmät, joita lukija tekee tekstistä lukemisprosessin aikana. Jos lauseteemalle annetaan semanttis-pragmaattinen määritelmä, sitä käsitellään a priori osana diskurssitopiikkia ja sen kanssa samansuuntaisena (Hakulinen 2001: 221). Tämä johtaa Hakulisen (mt., ms.) mukaan mielivaltaisuuteen; lauseteema nähdään diskurssiuniversumin tarkoitteena, joka voi esiintyä missä tahansa järjestyksessä diskurssin lauserakenteissa. Tällaista puhdasta semanttista lähestymistä Hakulinen (mt., ms.) ei näe kovin hedelmällisenä, sillä silloin on mahdotonta tehdä tulkintoja siitä, mitä vaikutuksia yhden lausemuodon valitsemisella on toisen sijasta. Hakulinen tähdentää retorista ulottuvuutta, eli sitä, että tematiikka liittyy myös näyttämöllepanoon (peräkkäin esittämiseen) eikä ainoastaan diskurssin sisältöön (mts. 221). Hakulinen (mts. 226) muistuttaa, että retorinen näkökulma mahdollistuu siten, että erotetaan kielioopin sanelemat ”pysyvät todennäköisyydet”, minkä jälkeen on mahdollista nähdä kuinka paljon tekstissä on yksilöllisiä valintoja, jotka johtuvat tekstityypistä tai puhujan/kirjoittajan preferensseistä.

Skripti- ja kertomuskirjoitelmien rakenteessa on selkeästi havaittavissa suunnitelmallisuutta, joka näkyy muun muassa teemankuljetuksessa. Silti on aiheellista pohtia, kuinka paljon kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa on mietittyjä valintoja esimerkiksi teemapaikan, lausemuodon, tyylin ja tekstin kokonaisrakenteen suhteen, ja kuinka paljon kyse on esimerkiksi onnistuneista sattumista. Luulen, että useimmille kolmas- ja neljäsluokkalaistilanteille ei vielä ole kertynyt niin paljon kokemuksia erilaisista tekstityypeistä ja niiden toteutuksesta omissa teksteissä, että toteutettavissa olevien valintojen kirjo olisi

kovin laaja. Oppilaan kirjoituskonventioiden käytön epävarmuus saattaa osaltaan selittää kirjoitelmien puhekielisyyksiä, koska puheen diskurssin lapsi luultavasti hallitsee laajemmin ja varmemmin kuin kirjallisen. Kuitenkaan konventioiden tunteminen ei riitä, ne pitäisi vielä sisäistää käyttövalmiuteen. Tässä käyttöönottoprosessissa näkisin lukuharrastuneisuuden voiman, joka on mahdollisesti, jopa todennäköisesti, ollut taustavaikuttimena oppilaan tekemissä onnistuneissa intuitionvaraisissa ratkaisuissa.

Tutkielmani alussa oletukseni oli, että lähestymistapa (toteutuneisuuden, toiveajattelun tai mielikuvitteellisuuden kautta) *Unelmieni päivään*, saattaisi vaikuttaa kirjoitelman lopputulemaan, eli siihen mihin tekstityyppiluokkaan (skriptiin, listaan, epäskemaattiseen tai kertomukseen) se sijoittuisi. Tämä oletukseni piti mielestäni jossain määrin paikkansa. Useimmiten *Unelmieni päivää* lähestyttiin toteutuneisuuden näkökulmasta (36 kirjoitelmaa). Seuraavaksi tavallisin lähestymiskulma oli toiveajatteluun (19 kirjoitelmaa) perustuva ja kaikista harvinaisin oli mielikuvitukseen (10 kirjoitelmaa) pohjautuva kirjoitelma. Näkisin, että toiveajattelusta ja mielikuvituksesta kumpuavat kirjoitelmat *Unelmieni päivästä* ovat niin sanotusti riskialttiimpia kuin toteutuneeseen päivään pohjautuva kirjoitelma; ne voivat epäonnistua, jolloin kirjoitelman lopputulos on listatyyppinen tai epälooginen epäskemaattisen luokan kirjoitelma. Toisaalta onnistuessaan kirjoitelma saattoi sijoittua kertomusluokkaan. Seuraavat todennäköisyydet kirjoitelmien sijoitusluokasta perustuvat aineistostani vetämiin karkeisiin johtopäätöksiin.

Toteutuneesta päivästä kirjoittaminen viitoittaa kirjoittamaan joko epäskemaattiseen tai skriptiluokkaan sijoittuvan kirjoitelman. Neljäsluokkalainen tyttö kirjoittaa suurella todennäköisyydellä toteutuneesta päivästä kertovan skriptiluokan kirjoitelman. Neljäsluokkalaisen tytön on myös mahdollista kirjoittaa toteutuneeseen päivän perustuva epäskemaattinen kirjoitelma. Neljäsluokkalaisen pojan kirjoitelma perustuu toteutuneeseen päivään, joka sijoittuu epäskemaattiseen tai skriptiluokkaan. Useammin kirjoitelman sijoitusluokka on epäskemaattinen kuin skripti. Kolmasluokkalainen, kirjoitustaidoiltaan perustaitava tyttö, kirjoittaa todennäköisesti toteutuneeseen päivään pohjautuvan epäskemaattisen kirjoitelman.

Mielikuvituspäivästä kirjoittaminen ohjaa varman neljäsluokkalaisen pojan kirjoittamaan epäskemaattiseen luokkaan sijoittuvan tekstin. Pieni mahdollisuus on, että

kirjoitelmasta muodostuu kertomus. Mikäli neljäsluokkalainen tyttö kirjoittaa mielikuvitukseen pohjautuvan kirjoitelman, saattaa se sijoittua kertomusluokkaan. Mielikuvitteellisten kirjoitelmien kirjoittaminen ei kuitenkaan aineistoni perusteella ole neljäsluokkalaisten tyttöjen keskuudessa suosittuja. Kolmasluokkalaiset pojat suosivat kolmasluokkalaisia tyttöjä enemmän mielikuvitteellista näkökulmaa, mutta mielikuvitukseen pohjautuvat kirjoitelmat eivät sijoitu kuitenkaan kertomusluokkaan vaan lista- tai epäskemaattiseen luokkaan. Kolmasluokkalaisten tytön on mahdollista kirjoittaa myös mielikuvitteellinen kertomus.

Toivepäivään pohjautuva neljäsluokkalaisten pojan kirjoitelma päättyy todennäköisesti listaluokkaan, tai toiseen ääripäähän, kertomusluokkaan. Neljäsluokkalainen tyttö ei myöskään kirjoita usein toiveistaan. Toivepäivälähtöisen kirjoitelman sijoitusluokka on todennäköisesti listaluokka. Kolmasluokkalaisten pojan toivepäivälähtöinen kirjoitelma sijoittuu todennäköisesti lista- tai epäskemaattiseen luokkaan. Kirjoitustaitojaan vielä hapuileva kolmasluokkalainen tyttö saattaa kirjoittaa toivepäivään perustuvan listakirjoitelman, mutta toivepäiväkirjoitelmalla on pieni mahdollisuus sijoittua myös kertomusluokkaan.

Se, mihin luokkaan kirjoitelma lopulta sijoittui, oli monen tekijän summa. Sanomattakin on selvää, että luokka-aste, kirjoitustaidot sekä riskinotto- ja halukkuus sekä motivaatio ovat olennaisia kirjoitelman luokkasijoitukseen vaikuttavia tekijöitä. Aineiston perusteella vahvaksi kirjoitelman suunnannäyttäjäksi nousi myös kirjoittajan sukupuoli.

Kirjoitelmien teemankulullinen ja teemarakenteen analyysi paljasti kirjoitelmista monia asioita, joista olennaisimmat olen pyrkinyt tuomaan tässä viimeisessä luvussa tiivistetysti esiin. Tutkielmani alkuvaiheessa oletin, että teemankulku olisi vaihtelevampaa niin yksittäisen kirjoitelman sisällä kuin myös kirjoitelmaluokkien välillä. Eritoten oletin, että teemankululliset erot heikon ja vahvan kirjoitelman välillä olisivat selkeämmät kuin ne tosiasiassa tutkimusaineistoni perusteella olivatkaan. Tutkielmani lähestyessä loppuaan oli havaittavissa, että teemankulku saattoi olla esimerkiksi pysyvä niin keskitasoisessa kuin heikossakin kirjoitelmassa. Vahvan ja koherentin kertomuksellisen kirjoitelman syntyyn liittyy siis teemankuljetuksen lisäksi paljon muitakin tekijöitä. Esimerkiksi virkerakenne (yksinkertaisten ja yhdyslauseiden käyttö) ja reema voivat tukea/rakentaa kirjoitelman

koheesiota tai murentaa sitä. Ne kulkevat teemankulullisen analyysin mukana, mutta eivät automaattisesti saa osakseen tarkkasilmäistä analyysia. Mielenkiintoista olisi paneutua virke- ja teemarakenteeseen ja kohdistaa huomio sivuteemaan ja tekstuaaliseen teemaan sekä niiden käyttötapoihin ja vaikutukseen teemankulkuun.

LÄHTEET

BERMAN, RUTH A. & SLOBIN DAN ISAAC 1994a: Narrative Structure. – Ruth A. Berman & Dan Isaac Slobin (toim.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* s. 39–84. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.

–1994b: Implications. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* s. 593–610. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.

BYRNE, BRIAN 2011: Evaluating the role of phonological factors in early literacy development. Insights from experimental and behavior-genetic studies. – Susan A Brady, David Braze & Carol A. Fowler (toim.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence* s. 175–196. eBook.

COLLINS, ALLAN & GENTNER DEDRE 1980: A Framework for a Cognitive Theory of Writing. – Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (toim.), *Cognitive Processes in Writing* s. 51–72. Yhdysvallat: Erlbaum.

DANEŠ, F. 1974: Functional sentence perspective and the organization of the text. – František Daneš (toim.), *Papers on functional sentence perspective* s. 106–128. The Hague: Mouton.

ELOMAA, MARJATTA 2000: *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmät peruskoulussa*. Acta Wasaensia 83, Kielitiede 16. Vaasa: Vaasan yliopisto.

FLOWER L.S. & HAYES J.R. 1980a: The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. – Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (toim.), *Cognitive Processes in Writing* s. 31–50. Yhdysvallat: Erlbaum.

FLUDERNIK, MONIKA 1996: *Towards a 'natural' narratology*. London: Routledge.

–2010: *Postclassical narratology: Approaches and analyses*. – Jan Alber & Monika, Fludernik (toim.). Columbus: Ohio State University Press.

FRANK, W. ARTHUR 2012: Deciding What Is a Story. – James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.), *Varieties of Narrative Analysis*. Yhdysvallat: Sage.

FRANZOSI, ROBERTO 2012: On Quantitative Narrative Analysis. – James A. Holstein & Jaber F. Gubrium (toim.), *Varieties of Narrative Analysis*. Yhdysvallat: Sage.

FRIES, PETER H. 1997: Themes, Methods of Development, and Texts. – Ruqaiya Hasan & Peter H. Fries (toim.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective* s. 317–359. Amsterdam: John Benjamins.

GARTON, ALISON & PRATT, CHRIS 1989: *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford : Blackwell.

HAKULINEN, AULI – KARLSSON FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 350. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

–2001: Huomautuksia tematiikasta, topiikista ja typologiasta. . – Lea Laitinen (toim.), *Lukemisto: Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 816. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

HALLIDAY, M.A.K. 1985: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, RUQAIYA 1990: *Cohesion in English*. London: Longman.

HAYES, J.R. & FLOWER L.S. 1980b: Identifying the organization of writing processes. – Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (toim.), *Cognitive Processes in Writing* s. 3–30. Yhdysvallat: Erlbaum.

ISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KALLIOKOSKI, JYRKI 1989: *Ja: Rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 497. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

–2005: Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. – Markku Haakana, Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 224–257. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KARTTUNEN, LAURA 2010: Hypoteettinen puhe ja suoran esityksen illuusio. – Mari Hatavara, Markku Lehtimäki & Pekka Tammi (toim.), *Luonnolliset ja luonnottomat kertomukset: Jälkiklassisen narratologian suuntia* s. 220–252. Helsinki: Gaudeamus.

KARVONEN, PIRJO 1991: Kieliopillinen metafora. – Tapani Lehtinen, Susanna Shore (toim.), *Kieli, valta, eriarvoisuus*. *Kieli* 6 s. 149–165. Helsinki: Helsingin yliopisto.

KIRSTINÄ, LEENA 2000: Kohti 'luonnollista' narratologiaa. – Katriina Kajannes, Leena Kirstinä (toim.), *Kirjallisuus, kieli ja cognitio* s. 101–132. Helsinki: Helsinki University Press.

LABOV, WILLIAM 1972: *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

LEINO, PENTTI 2002: Minä asun tässä kielessä. – Liisa Tainio, Aki Ontermä, Tapani Kelomäki & Minna Jaakola (toim.), *Mittoja, muotoja, merkityksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LUUKKA, MINNA-RIITTA 2004: Tekstejä, luovuutta ja prosesseja: Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. – Minna-Riitta Luukka, Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* s. 9–22. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

MATILAINEN, KAIJA 1989: *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 9. Joensuu: Joensuun yliopisto.

–1993: *Peruskoululaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden kehittyminen ja kuvaus oppimisvaikeuksisten oppilaiden kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen strategioista*. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskampus.

MÄKI, HANNA 2002: *Elements of spelling and composition: studies on predicting and supporting writing skills in primary grades*. Turun yliopiston julkaisuja B 255. Turku: Turun yliopisto.

MÄKIHONKO, MINNA 2006: *Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 116. Joensuu: Joensuun yliopiston paino.

PAJUNEN, ANNELI 2012: Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla: Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. – *Virittäjä* 116 s. 4–31.

PENTTILÄ, AARNI 2002: *Suomen kieliooppi*. Vantaa: Dark.

PISA-tutkimustulokset <https://ktl.jyu.fi/pisa/tulokset>
30.1.2014

RANTA, TUULA 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä: tekstilingvistinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamismenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.

RIMMON-KENAN, SHLOMITH 1991: *Kertomuksen poetiikka*. – Auli Viikari (suom.), alkuteos 1983: *Narrative fiction: Contemporary poetics*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SHORE, SUSANNA 2008: Lauseiden tekstuaalisesta jäsennyksestä. – *Virittäjä* 112 s. 24–65.

–1992: *Aspects of a systemic-functional grammar of finnish*. Sydney: Macquarie University.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.1396&rep=rep1&type=pdf>
27.1.2014

SJØBERG, SVEIN 2013: Mihin suuntaan Pisa kallellaan? – *Soolibooli* 5/13 s. 16–17.

VENTOLA & MAURANEN 1991: *Functional and systemic linguistics: Approaches and uses*. – Eija Ventola (toim.), Berlin: de Gruyter.

VILKUNA, MARIA 1989: *Free Word Order in Finnish: Its Syntax and Discourse Functions*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 500. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

–1992: *Referenssi ja määräisyys suomenkielisten tekstien tulkinnassa*. Suomi 163. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

VISK= Ison suomen kieliopin verkkoversio. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
30.1.2014

